Hasko Schneider

SOZIALISATIONSFÄHIGKEIT IM JUGENDALTER -ZUR SOZIALISATIONSPROBLEMATIK DER KOLLEGSCHULE-

1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547208_0015

Pädagogik

Sozialisationsfähigkeit im Jugendalter
- Zur Sozialisationsproblematik der Kollegschule -

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktor-Grades der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)
vorgelegt von
Hasko Schneider
aus Berlin-Lichterfelde
1 9 7 7

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 5. Juli 1977

Dekan: Prof. Dr. Brockhoff

Referent: Prof. Dr. Blankertz

Korreferent: Prof. Dr. Mannzmann

G l i e d e r u n g

		Seite
I.	Einleitung	1
II.	Sozialisationstheorie und kritischer Bildungsbegriff	11
II. 1.	Zur Sozialisationsproblematik der Kollegschule	11
II. 1.1.	Die Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen	11
II. 1.2.	Strukturskizze der Kollegschule	24
II. 1.3.	Bedenken bezüglich der besonderen Sozialisationsproblematik in der Kollegschule	27
II. 1.4.	Gegenkritik	41
II. 1.5.	Bedingungen sozialisationstheoretischer Diskussion	47
II. 2.	Zur Tradition des bildungstheoretischen Anspruches der Kollegstufenreform	51
II. 2.1.	Vorbemerkung	51
II. 2.2.	Systematik und Geschichte des Bildungsbegriffs bei Adorno	51
II. 2.2.1.	Systematik	51
II. 2.2.2.	Historischer Aspekt	53
II. 2.3.	Die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs nach Blankertz	56

Seite

II. 2.4.	Bildungsbegriff und Schulreform in der Kritik Heydorns	6o
II. 2.4.1.	Historischer Aspekt	61
II. 2.4.2.	Die aktuelle "technokratisch=kapitalistische Schulreform" in der Kritik Heydorns	66
II. 2.5.	Zu den bildungstheoretischen Prämissen der Kollegstufen=Reform in NRW	71
II. 3.	Entwicklung der leitenden sozialisationstheoretischen Fragestellung	77
II. 3.1.	Zum Stand der Sozialisationsforschung	77
II. 3.2.	Forschungslage zur sekundären Sozialisation	81
II. 3.3.	Die Relevanz der Sozialisationsthematik für die Kollegstufenreform	94
II. 3.4.	Exkurs zur Terminologie	97
III.	Das Konzept der "sekundären Sozialisation" in der wissenssoziologischen Theorie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann	99
III. 1.	Zur Problemgeschichte	99
III. 2.	Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit	1oo
III. 3.	Primäre Sozialisation	1o7
III. 4.	Sekundäre Sozialisation	114

Seite

III. 4.1.	Zur Unterscheidung von primärer Sozialisation und sekundärer Sozialisation	114
III. 4.2.	Zur Frage der möglichen Leistung von Prozessen späterer Sozialisation	118
III. 4.3.	Kritik	121
IV.	Alfred Lorenzers Entwurf einer materialistischen Sozialisationstheorie	127
IV. 1.	Einleitende Bemerkungen	127
IV. 2.	Zur Problemgeschichte	131
IV. 3.	Primäre Sozialisation	136
IV. 4.	"Sekundäre Sozialisation"	149
IV. 5.	Bilanz	166
V.	Symbolischer Interaktionismus und Sozialisation	169
V. 1.	Vorbemerkung	169
V. 2.	Schlüsselkonzepte	173
V. 3.	Identität und Wandlungen der Identität	2o6
V. 3.1.	Identität	2o6
V. 3.2.	Soziokulturelle Kompetenz	212
V. 3.3.	Identitätswandel	217
V. 4.	Kritik	23o

Seite

VI.	Sozialisation, jugendlicher Teilkultur und die sozialisatorische Leistung der peer group in der struktur-funktionalen Systemtheorie	238
VI. 1.	Vorbemerkung	238
VI. 2.	Die Sozialisationsthematik in der strukturfunktionalen Systemtheorie von T. Parsons	241
VI. 2.1.	Zur Problemgeschichte	241
VI. 2.2.	Systemtheorie der Gesellschaft	244
VI. 2.3.	Sozialisation bei Parsons	255
VI. 2.4.	Sekundäre Sozialisation bei Parsons	26o
VI. 2.5.	Strukturwandel, Abweichung und Kontrolle	268
VI. 3.	Kritik	273
VI. 4.	Das Theoren von der jugendlichen Teilkultur	282
VI. 4.1.	Parsons	282
VI. 4.2.	Eisenstadt	284
VI. 4.3.	Tenbruck	29o
VI. 4.4.	Bilanz	291
VII.	Bilanz und Perspektive - Das Sozialisationsthema in der Kollegstufenreform -	298
VII. 1.	Gemeinsamkeiten und Trennendes	298
VII.1.1.	Konvergenzen	298
VII.1.2.	Divergenzen	3oo

Seite

VII.1.2.1.	Triebnatur	3oo
VII.1.2.2.	Normen und Werte	3o2
VII.1.2.3.	Gesellschaftsformation	3o3
VII.1.2.4.	Indifferenz	2o7
VII.1.2.5.	Terminologie	3o8
VII.2.	Resümee zur Sozialisationsfähigkeit im Jugendalter	31o
VII.2.1.	Berger und Luckmann	31o
VII.2.2.	Symbolischer Interaktionismus	311
VII.2.3.	Lorenzer	316
VII.2.4.	Parsons	322
VII.2.5.	Bilanz	323
VII.3.	Konsequenzen für die Kollegstufenreform	324
VII.3.1.	Das Sozialisationsthema und die kritische Bildungsintention	324
VII.3.2.	Ausblick	334
Literaturverzeichnis		339

"Ich schien mir kein Mensch mehr, denn um mich war nicht mehr die gewohnte Welt."

Leopold Schefer (1784 - 1859) in: "Waldbrand"

I. Einleitung

Schulreform pflegt eine Legitimation unter dem Argument zu suchen, sie wolle einen Beitrag zu mehr materialer Chancengleichheit leisten.
Dieser Anspruch kehrt wieder bei der Reform der Sekundarstufe II, die in NRW unter dem Namen "Kollegstufe" firmiert. [1)]
Das Verfassungsversprechen auf gleiche Bildung für alle wurde von den Reformern in seiner Formalität zutreffend kritisiert: Die Realität des Bildungswesens vermochte nicht die Defizite zu beheben, welche Jugendliche aus minder privilegierten Milieus bis zu ihrem Schuleintritt schon akkumuliert hatten. Das Schulwesen reproduzierte die Gesellschaft in ihrer überständigen sozialen Schichtung.
Die neueren Reformen, welche mit ihrem Beitrag zu mehr materialer Chancengleichheit ernst machen wollen, versuchen dieses über die Revision der Curricula, über die Veränderung schulorganisatorischer Strukturen u.ä..

---

1) Zur terminologischen Differenzierung zwischen den Begriffen "Kollegschule" und "Kollegstufe" vgl. A. Gruschka (unter Bezug auf die dritte Empfehlung der Planungskommission Kollegstufe an den Kultusminister von NRW) in: A. Gruschka (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Kronberg 1976, S. 1o

So könnte in der geplanten integrierten Kollegschule ein bisheriger "Jungarbeiter" im Idealfall den Abschluß der Sekundarstufe I nachholen und durch gezielte Auswahl entsprechender Kurse bei Erfüllung der dort an ihn gestellten Anforderungen bis zur Studienqualifikation aufsteigen.

Aber es scheint sich hier das alte Problem auf einem zwar angehobenen Niveau mit veränderten Voraussetzungen aber dennoch gleichen Vorzeichen zu wiederholen: auch hier entsteht ein zunächst formales Angebot für die Kollegiaten. Ob sie es materialiter werden nützen können, hängt noch von anderen Faktoren ab als von der Gunst des Angebots.

Wie steht es um den Jugendlichen, der bis zum Eintritt in die Sekundarstufe II eine biographische Karriere hinter sich gebracht hat, die ihn mit beträchtlichen Defiziten gegenüber seinen Altersgenossen hinterließ? - Defizite nicht nur im Hinblick auf den Bestand kognitiven Wissens, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung seiner Lerntechniken, seiner motivationalen Dispositionen, seines Perseverationsvermögens und seines beruflichen Aspirationsniveaus, sowie all derjenigen Momente seiner Identität, die hier unter dem Etikett der "sozio-kulturellen Kompetenz" vorläufig zusammengefaßt werden sollen.

Nun stellt die Arbeit, die ich hier vorlege, nicht schon die Frage, w i e angesichts der genannten Problemlage in der reformierten Sekundarstufe vom Typus der Kollegschule vorzugehen sei. Vielmehr wird versucht, einen Beitrag zur Klärung der unabdingbar erforderlichen Voraussetzungen auf Seiten der betroffenen Jugendlichen zu leisten, derer sie bedürften, wenn sie überhaupt von irgendwelchen Inno-

vationen im Schulwesen profitieren sollen. Eine dieser Voraussetzungen wäre: die Sozialisations-
f ä h i g k e i t im Jugendalter.
Wäre sie nicht gegeben, müßte die Reform mit verhängnisvollen Belastungen rechnen: daß nämlich der minder privilegierte Jugendliche im integrierten System ständig vor Augen geführt bekommt, daß er wirklich unfähiger ist als die anderen, daß sich in der neuen Schule keineswegs ein mobiles System mit ständig möglichen Übergängen und wechselnden Gruppen herauskristallisiert, sondern im Gegenteil eine wirksam abgeschottete, hierarchisch gegliederte Schülergesellschaft mit beträchtlichen Statusunterschieden und den damit einhergehenden entsprechend erwartbaren Konflikten.

Von Jugendlichen muß angenommen werden können, daß sie in wesentlichen Hinsichten ihrer Identität noch veränderungsfähig sein müssen, wenn anders nicht die Rede vom Beitrag eines Reformmodells zu mehr Chancengleichheit irrelevant bleiben soll.

Diese Annahme bleibt auch dann noch entscheidend, wenn eines Tages eine reformierte Sekundarstufe II auf den Voraussetzungen entsprechend reformierter Schultypen des vorschulischen, Primarstufen- und Sekundarstufen-I-Bereiches gründen könnte. Denn ungleiche Sozialisationskarrieren werden ja nicht in erster Instanz vom bestehenden Schulwesen produziert, - dieses vertieft derzeit nur die Grenzen und pflegt sie zu zementieren.

Hinter dem Vorsatz für die Durchführung dieser Arbeit steckte die vorwissenschaftlich gefaßte Annahme, daß sich gewordene Identität von Menschen in wesent-

lichen Hinsichten verändern kann. "Verändern" meint dabei nicht die lineare gerichtete Entfaltung einer in der Primärsozialisation angelegten Basisorganisation der Persönlichkeit, sodaß alle weitere Entwicklung nicht mehr zu leisten hat, als den einmal abgesteckten Rahmen auszufüllen. "Verändern" wird hier eher verstanden in dem Sinne, daß jemand durch sozialisierende Einflüsse "ein anderer" werden kann als der, der er einmal war, oder als der, in dessen Richtung er sich "ursprünglich" zu entwickeln schien. "Verändern" drückt die Annahme aus, daß erworbene Identität immer nur vorläufig ist, sich immerzu in komplizierter Balance=Leistung befindet, und prinzipiell einer tiefgreifenden Revision fähig bleibt.

Vor Beginn dieser Arbeit stützt sich die These auf eigene biographische Erfahrung, auf die Kenntnis der Wege der Persönlichkeitsentwicklung einiger Menschen, an denen ich Anteil nahm, auf Erfahrungen der eigenen beruflichen Tätigkeit als Pädagoge. Jedem Zeitgenossen müßte geläufig sein, in welch zahlenmäßig hohem Maße von großen Gruppen der Bevölkerung der Bundesrepublik Identitätsveränderungen als biographische Zäsuren geschichtlich notwendig erzwungen wurden: Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in fremde Umwelten; Berufswechsler in großer Zahl ausgerechnet bei den Standesgruppen, denen größte Affinität zu traditionalistischen Orientierungen nachgesagt wird: in Landwirtschaft, Bergbau und Handwerk. Die Strukturveränderung in den industriellen Ballungsräumen fordert laufende Identitätsrevisionen bei den von Berufswechsel Betroffenen: Veränderung des Wohnsitzes, des sozialen Status, der privaten und beruflichen Bezugsgruppen, Ausübung völlig anders gearteter Tätigkeiten usw.. Schließlich sei noch auf die kulturell-ideologischen Veränderungen im vergangenen Jahrzehnt hingewiesen

(Wandlung ethischer Orientierungen), die viele Menschen unvorbereitet trafen, sie in Belastungen ihrer gewordenen Identität einbezogen, bis zu einem Punkt, wo sie rückblickend die Ereignisse als biographische Zäsur bezeichnen, als Datum, von dem an sie sich nicht mehr als der verstanden, der sie zuvor gewesen waren.

Wenn die aus vorwissenschaftlicher Erfahrung motivierte These von der Sozialisationsfähigkeit des Menschen auch noch n a c h den Prozessen primärer Sozialisation sich erhärten läßt, so hat das Folgen für die Schulreform: Sie kann ihren Anspruch eines Beitrages zu mehr Chancengleichheit nachdrücklicher anmelden, sie wird aber dann auch die Forderung an sich gestellt sehen, mehr Aufwand für diesen Aspekt ihrer Aufgabe zu treiben. Die Forderung resultiert aus dem pädagogisch reflektierten Interesse an einem Beitrag der Schule zu einer mündigeren Gesellschaft.
Insofern nimmt die Untersuchung ihren Ausgang von dem pädagogisch motivierten kritischen Interesse an mehr materialer Chancengleichheit.
Weil sie um die Konsequenzen technisch verwertbaren Wissens weiß, verliert die Arbeit diesen Ausgangspunkt nicht aus dem Blick. Sie sucht die Verbindung zwischen den Erkenntnissen der Sozialisationstheorien und der kritischen Variante des abendländischen Bildungsdenkens. Vor diesem hätten sich die Schlüsse praktischen Handelns zu verantworten, die aus sozialisationstheoretischer Einsicht gezogen würden. Es muß darum gehen, in dem neuen Schulangebot das Versprechen von mehr materialer Chancengleichheit mit solchen Voraussetzungen zu versehen, daß

es nennenswert eingelöst werden kann. [1)]

Das folgende Kapitel II dieser Arbeit beschreibt die Genese des hier gestellten Problems: Kritiker und Befürworter einer Reform der Sekundarstufe II im Sinne der nordrhein-westfälischen Konzeption der Kollegschule diskutieren unter dem Etikett "Sozialisationsproblematik" die erwarteten Nebeneffekte des Schulversuchs auf das Verhalten von Kollegiaten, Lehrenden und sozialer Umwelt. Ich versuche zu zeigen, daß sich hinter den dabei benutzten Argumenten oftmals unausgesprochene Annahmen sozialisationstheoretischer Natur befinden, die einer v o r g ä n g i g e n Klärung bedürften, bevor man mit den aus ihnen gezogenen Schlußfolgerungen arbeitet. Ein Punkt, um den sich viele der impliziten Annahmen zentrieren, ist dabei die unterschiedliche Auffassung über die Sozialisationsfähigkeit des Menschen im Jugendalter. Je nachdem, wie diese Auffassung ausgebildet ist, leitet die

---

1) Ein kritischer Impetus gegenüber dem bestehenden Schulwesen kommt hinzu: daß Schule bislang die Schüler immer so genommen hat, wie sie sie vorfand. Es war nicht typisch erwartbar, daß sie auf die Idee kam, in ihrer Praxis ihre eigene Theorie und Zielsetzung einzulösen, nämlich: Menschen zu verändern im Sinne einer Ausstattung derselben mit mehr Kompetenzen. Noch kritischer ließe sich gegenüber Schule sagen: Sie hat die Schüler nicht nur so genommen, wie sie sind, sondern sie hat von ihnen verlangt, sich ihrem System anzupassen. Den Schülern, denen das gelang, oder die schon solche Dispositionen mitbrachten, daß es ihnen leicht fiel, sich dem einzupassen, was sie in der Schule vorfanden, war ein erfolgreicher Abschluß beschieden, und die Schüler, die das nicht leisten konnten oder wollten, fielen durch das Auslese-raster der Institution.

Argumentation in ganz praktischen Fragen z.B. daraus ab, daß Jugendliche in geplanten Schulsystemen unter den Daten der Auflösung des Klassenverbandes, der großen Schülerzahl und gesteigerter Binnenmobilität zu leiden hätten oder aber, daß sie dagegen eher davon profitieren könnten.

Von diesem Ausgangspunkt her wird die Aufgabenstellung der Arbeit formuliert: einen Beitrag zur Klärung der Frage nach der Sozialisationsfähigkeit des Menschen im Jugendalter zu leisten. Die Untersuchung will sich dabei am Verständnis derjenigen Bildungsintention orientieren, vor dem sich auch die geplante Kollegschul-Reform verantwortet wissen möchte.

Ich glaube nicht, daß es am Gegenstand selbst liegt - nämlich an der Sozialisationsfähigkeit von Jugendlichen -, daß der damit angedeutete komplexe Umkreis von Fragen noch nicht genügend untersucht wurde. Gründe dafür nenne ich in Kap. II.3.. Vielmehr bin ich der Auffassung, daß es Zusammenhänge gibt zwischen den Geschehnissen, die gemeinhin noch immer unter dem obsoleten Titel "Primärsozialisation" begriffen werden, und denjenigen der weiterführenden Sozialisation. Daher gehe ich von der Vermutung aus, daß sich in vorhandenen Sozialisationstheorien implizit und explizit Aussagen finden lassen, die es erlauben, daraufhin ausgewertet zu werden, was sie für den Ablauf und die Effizienz weiterführender, - "sekundärer" - Sozialisation sagen.
Ich habe einige prominente Sozialisationstheorien der Gegenwart einer literaturkritischen Durchsicht im Hinblick darauf unterzogen, was sie zur Frage der Sozialisationsfähigkeit des Menschen im Jugendalter beitragen.

Ausgewählt wurden die folgenden Ansätze:
Der wissenssoziologisch instrumentierte Ansatz von Berger und Luckmann wurde deswegen herangezogen, weil er mir einen ersten Zugriff auf das Problem unter gesamtgesellschaftlicher Perspektive zu versprechen schien, der von allgemeinsten Bestimmungen der "gesellschaftlichen Konstruktion der Realität" ausgehend die Tradierung und Reproduktion sozial akkumulierten Wissens behandelt und in dem so abgesteckten Rahmen die Sozialisationstatsache thematisiert. (Kap. III)

Die drei folgenden Ansätze wurden ausgewählt, weil sie mir in je spezifischer Weise besondere Blickwinkel auf das Sozialisationsphänomen zu eröffnen scheinen. So wie die verschiedenen Entwürfe sie variieren, gewinnt die untersuchte Frage ihre immer komplexeren und zugleich deutlicheren Konturen.

Alfred Lorenzer beschäftigt sich mit der Sozialisationstatsache ausgehend von dem Problem der Triebnatur des Menschen und der Frage danach, wie der Mensch allererst in den gesellschaftlichen Praxiszusammenhang "eingefädelt" wird, in Interaktionsformen und Sprachgebrauch. Der Ansatz steht hier also auch für die Betrachtung der sogenannten "Primärsozialisation" als der Basis aller Prozesse weiterführender Entwicklung von Identität sowie für die Erörterung des Problems der Triebnatur des Menschen und des Zusammenhangs zwischen anthropologisch gegebenen triebhaften Bedingungen menschlicher Existenz und seiner Sozialität wie Soziabilität. (Kap. IV)

Der Zugriff des Symbolischen Interaktionismus liegt in sozialisationstheoretischer Hinsicht gleichsam "über" der psychoanalytisch akzentuierten Perspektive Lorenzers. Hier gelingt der Zugang zur Sozialisationstatsache über die Betrachtung der phänomenologisch beschriebenen konkreten Interaktionsdyade. Ausgehend von dem, was sich zwischen Ego und Alter abspielt, vermag der Symbolische Interaktionismus die Bedingungen und Prozesse zu beschreiben, unter denen die Menschen individuelle Identitäten bilden, verändern und in der Veränderung noch balancierend bewahren.
Im gleichen Zusammenhang erörtere ich die Beziehungen zwischen den anthropologischen Bedingungen von Wahrnehmung und der Sozialisationsdisposition. (Kap. V.)

Das strukturfunktionale Denken von Talcott Parsons eröffnet den letzten analytischen Schnitt durch das komplexe Problem, das in dieser Arbeit angesprochen wird. Es fragt, ausgehend von der Tatsache der Existenz eines gesellschaftlichen Gesamtsystems, nach den Bedingungen, die gegeben sein müssen, um die Bestandserhaltung desselben sowie seine Tradierung an die Nachkommen zu gewährleisten. Insofern wird hier die Sozialisationstatsache eingebettet in übergreifende systemtheoretische Annahmen. (Kap. VI.)

Ich hoffe, daß die von mir herangezogenen sozialisationstheoretischen Konzepte, wenn man ihre jeweiligen analytischen Schnitte "übereinanderlegt", zusammengenommen eine Aussage erlauben, die der Komplexität derjenigen Vorgänge andeutungsweise gerecht wird, von denen diese Arbeit handelt.

Die Anknüpfung an das emanzipatorische Interesse der kritischen Tradition des europäischen Bildungsdenkens soll es ermöglichen, ein Prüfkriterium zu finden, vor dem sich die Ergebnisse meiner Arbeit zu legitimieren haben, und das vor allem die weiteren Überlegungen leiten soll, wie denn die Erkenntnisse dieser Arbeit umzusetzen seien zum Nutzen und im Interesse der von Schule Betroffenen. (Kap. VII.)

II. Sozialisationstheorie und kritischer Bildungsbegriff

II.1. Zur Sozialisationsproblematik der Kollegschule

II.1.1. Die Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen

Im Jahre 197o empfahl die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im "Strukturplan für das Bildungswesen", "kurzfristig die folgenden Maßnahmen einzuleiten:

- Versuche mit Integrationsformen von beruflichen Schulen und gymnasialen Oberstufen
- die Erprobung von Formen des horizontalen Verbundes zwischen gymnasialen Oberstufen und beruflichen Schulen." 1)

Die Empfehlungen sind in den Zusammenhang mit den Bemühungen um eine Gesamtreform des Bildungswesens von der Vorschule bis zur Gesamthochschule einzuordnen. Für die Sekundarstufe II, also die Altersstufe der Jugendlichen, die den Klassen 11 bis 13 entspricht, verdichtete sich die Reformproblematik schon lange auf das Hauptinteresse der Überwindung des dualen Systems von studienvorbereitenden und berufsvorbereitenden Schulen. Die Trennung von Bildung und Ausbildung konnte nicht mehr durch die Struktur der in-

---

1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Braunschweig 197o

stitutionalisierten Schulsysteme gegen längst berechtigte Kritik [1] aufrecht erhalten werden.

Die Kritik am überholten dualen System wurde aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen vorgetragen; ihre Argumente finden sich mal mehr politisch, mal stärker pädagogisch wie auch soziologisch akzentuiert.
Zur politischen Akzentuierung zählen die Argumente,

- daß es dem Postulat nach Vermehrung von Chancengleichheit widerspreche, wenn über das Institut der Trennung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen der überwiegende Teil der Jugendlichen von den Privilegien höheren Formalisierungsniveaus, erreichbarer Studienqualifikationen und erheblich größerer Berufswahlmöglichkeiten ausgeschlossen bliebe,

- daß es nicht länger dem subjektiven Vermögen des einzelnen unter den ihm je gegebenen milieuspezifischen Bedingungen fast zynisch überlassen bleiben dürfe, inwieweit er von den gesellschaftlich vorgegebenen Bildungsmöglichkeiten Gebrauch macht, sondern daß

---

1) Hellmut Becker in: Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1969, S. 133 f.
"Mir scheint, daß wir an unserem gesamten Bildungswesen, so wie wir es bisher in der Bundesrepublik hatten, deutlich machen können, daß wir eigentlich nicht zur Mündigkeit erzogen werden. Wenn Sie sich die ganz einfache Tatsache der Dreigliedrigkeit unseres Bildungswesens in Schulen für sogenannte Hochbegabte, in Schulen für sogenannte Mittelbegabte und in sehr viele Schulen für offenbar kaum Begabte klarmachen, dann ist in ihr eine bestimmte erste Unmündigkeit bereits vorgebildet. Ich glaube, daß wir der ganzen Frage der Mündigkeit nicht gerecht werden, wenn wir nicht den falschen Begabungsbegriff, der unser Bildungswesen bestimmt, vorweg durch Aufklärung überwinden."

vielmehr dem "Bürgerrecht auf Bildung" [1] das öffentliche Bemühen entsprechen müsse, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß auch das durch seinen Ort im sozialen Gefüge behinderte Subjekt die Hilfen erhalte, die erforderlich sind, um seine von vorneherein gegebene Chancenbenachteiligung zu überwinden. Mithin müßte auch über das Bildungswesen ein Beitrag dazu geleistet werden, daß sich die Gesellschaft nicht in ihrer gegenwärtig vorfindlichen Formation [2] (oder: Schichtung) weiterhin reproduziere, sondern eine Entwicklung in Richtung auf Erfüllung des besseren Verständnisses der im Grundgesetz formulierten Zielvorstellungen nehme,

- daß es politisch nicht zu rechtfertigen sei, dem größten Teil der Jugendlichen in den berufsausbildenden Werdegängen eine vorwiegend berufsspezifische Ausbildung im Interesse und in der Abhängigkeit der Arbeitgebergruppen zu vermitteln und ihnen andererseits die Möglichkeiten auf den Erwerb ergänzender und kompensierender

---

1) Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht, "Die Zeit"-Bücher, Nannen, Hamburg 1965, S. 16-2o

2) Es ist die Frage, welche Positionen - ob zum Beispiel von einer Klassen- oder einer Schichtengesellschaft zu reden sei - man hier einnimmt. Das soll aber in dieser Arbeit nicht in extenso diskutiert werden. Ich halte es für möglich, den Begriff "Formation" als über beiden Alternativen liegend anzusehen, wiewohl ich mir des Umstandes bewußt bin, daß er üblicherweise im Begriffssystem marxistischer Gesellschaftstheorie verwendet wird, zu deren Axiomen gerechnet werden kann, westliche Gesellschaften als Klassengesellschaften zu betrachten. Aber auch im Zusammenhang dieser Gesellschaftstheorie ist "Gesellschaftsformation" nicht unbedingt auf Klassengesellschaften beschränkt, sondern könnte z.B. auch zukünftige Gesellschaften bezeichnen, in denen der Klassengegensatz überwunden wäre. - Vgl. dazu auch die definitorische Identifizierung von "Begriff des gesellschaftlichen Systems" mit dem "Begriff der ökonomischen Gesellschaftsformation" bei K.H. Tjaden in: ders. (Hrsg.) Soziale Systeme; Neuwied, Berlin 1971, S. 441

humaner und sozialer Kompetenzen [1] zu verschließen,

- daß es angesichts der Probleme einer hochindustrialisierten Gesellschaft, unter internationalem Konkurrenzdruck und im Wettbewerbsvergleich mit andersartigen politischen Systemen dringend erforderlich sei, das Ausbildungssystem auf einen Stand zu bringen, der der Nachfrage nach einem qualitativ und quantitativ gestiegenen Anspruch an die Berufsqualifikationen entsprechen könne. Dies hier als letztes genannte, von der Nationalökonomie her eingebrachte Argument ist wohl das ausschlaggebende "in letzter Instanz" gewesen, welches erst ermöglichte, daß die Wahrheit der vorgenannten Argumente Gehör fand und in den Reformkonzepten mitgedacht wurde [2].

Aus dem Umkreis soziologisch akzentuierter Kritik des dualen Systems sind vor allem die Argumente zu nennen,

- daß mit der Reproduktion der gegenwärtigen Chancenverteilung ein gefährliches Konfliktpotential heranwachse,

- daß die notwendige Identifikation der Gesellschaftsmitglieder mit dem bestehenden Gesellschaftssystem nur erzielt werden könne, wenn nachweislich und nennenswert unter anderem auch durch das Bildungswesen gezeigt werden kann, daß sich dieses System in Richtung auf mehr Erfüllung des Grundgesetzes entwickelt - dies ein

---

1) Begriffsgebrauch nach: Deutscher Bildungsrat, "Empfehlungen der Deutschen Bildungskommission; zur Neuordnung der Sekundarstufe II;" Braunschweig 1974, S. 16 et passim

2) Vgl. H. Blankertz in: ders.: curriculumforschung - strategien, strukturierung, konstruktion, Essen 1971, S. 7 f.
Vgl. S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967, S. 3-6

Argument, das mit besonderer Betonung im Blick auf Jugendliche und im Blick auf soziale Randgruppen vorgetragen wird.

Weitere Argumente der soziologischen Kritik differenzieren sich auf spezifische Teilsoziologien oder entsprechen denen der politischen Forderung. Sie sollen hier nicht weiter aufgeführt werden.

Zur pädagogischen Akzentuierung der Kritik am dualen System gehören die Thesen,

- daß Begabung keine Naturkonstante sei, die, anlagemäßig fixiert, allenfalls aufgespürt, genutzt und entfaltet werden könne, sondern daß sie im Gegenteil im hohen Maße durch organisierte Lernprozesse beeinflußbar sei [1]. In der Konsequenz eines so dynamisierten Begabungsbegriffes sei es daher geboten, die Verteilung der Begabungen nicht analog der Verteilung der Schülergruppen auf die gegenwärtig vorfindlichen Schultypen zu denken, sondern vielmehr das Schulsystem dergestalt umzubilden, daß es der anzunehmenden tatsächlichen Verteilung der Begabungen gerecht werden könne [2].

---

1) Vgl. dazu: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1968 und: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg. (1970), Heft 2: "Begabung und Lernen"

2) Vgl. dazu: Herwig Blankertz in: Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe, Braunschweig 1972, S. 22
- Daß die konsequente Berücksichtigung eines derart revidierten Begabungsbegriffes in der Bildungspolitik letzlich zu weitreichenden Veränderungen der bestehenden Berufshierarchie und damit des bestehenden Gesellschaftsaufbaus führen müßte, wird von konservativen Kritikern betont. . Mit kaum zu überbietender Deutlichkeit belegt Karl-Ulrich Hagelberg, daß ihm ein Festhalten an althergebrachten Auffassungen über Begabungsverteilungen vor allem in Hinblick auf eine politische Legitimation der gegenwärtigen Chancen-Ungleichheit erforderlich

(Fortsetzung nächste Seite)

- daß das Gymnasium dem von ihm angemeldeten Anspruch auf Bildung im Sinne der auf Humboldt und Süvern [1] zurückzuleitenden humanistischen Bildungstheorie nicht nachkomme, diesen Anspruch vielmehr nur noch ideologisierend behaupte,

- daß alle Versuche, die curriculare Thematik des Gymnasiums auf einen Kanon sei es materialer oder formaler Bildungsinhalte zu verdichten, sich mit keiner plausiblen Begründung legitimieren könnten, sondern ganz im Gegenteil einerseits vor systematischer [2] und historischer [3] didaktischer Kritik sich als haltlos erweisen, wie sie andererseits nicht die Voraussetzung vorfinden, derer sie unbedingt bedürften:

    - "einer einheitlichen, die politisch= gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung,

---

Fortsetzung:
scheint: "Diese angenommene Gleichheit der Begabungen würde nichts an dem unverrückbaren Umstand ändern, daß a l l e Funktionen in der menschlichen Gesellschaft, vom Minister bis zum Kaminkehrer, vom Professor bis zum Straßenfeger wahrgenommen werden müssen. Es müßte dann ein neues Auswahlprinzip an die Stelle des heutigen treten, für das bei völlig gleicher Ausgangslage gerechte Kriterien gar nicht zu finden wären. Der Kampf um die Sozialchancen müßte notwendigerweise Formen annehmen, die einem latenten Bürgerkrieg sehr ähnlich wären. Man darf es schon als weisen Ratschluß der Natur und ihrer Selektionsgesetze ansehen, daß sie die Begabungen unterschiedlich streut und dem Menschen unterschiedliche Lebenswege und Berufschancen eröffnet."
- Karl-Ulrich Hagelberg: "Bildungskatastrophe - ganz anders"; in: Die politische Meinung, 21. Jg., Juli/ August 1976, S. 95-1o7

1) Vgl.: H. Blankertz: Bildung im Zeitalter der großen Industrie; Hannover 1969

2) Vgl. H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik; München 1969/1

3) Ders. in: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963
Ders. in: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969

- einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang,
- einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung." 1)

- daß die gegenwärtige Berufsschule weder den Erfordernissen zeitgemäßer beruflicher Qualifikation nachkomme, noch daß sie vor allem ein Bildungsziel erreiche, das aus einem Selbstverständnis der Pädagogik als Anwalt der antizipierten besseren Zukunft der jungen Menschen zwingend postuliert werden muß: nämlich die nach technologischen Sachzwängen ausgerichteten Fachausbildungen kritisch zu hinterfragen und über emanzipatorische Zusatzcurricula zu transzendieren, 2)

- daß sich gerade in der Trennung von berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen, in der Trennung von Ausbildung und Bildung, zeige, wie die Intention humanistischen Bildungsdenkens verfehlt wurde, was sich durch historischen Rekurs auf die Genese des heutigen Schulsystems und die Entwicklung des Bildungsbegriffs nachweisen ließe; 3) doch gerade den vergessenen und verfälschten Gedanken des humanistischen Bildungsideals in seiner ursprünglichen Intention gelte es unter den er-

---

1) Die Kollegstufe in NRW; H. 17 der Schriftenreihe des KM von NRW: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW, Ratingen 1972, S. 22

2) H. Blankertz in: Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe, a.a.O., S. 2o f.

3) Vgl. dazu: T.W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: M. Horkheimer und T.W. Adorno: Sociologica II, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 1o, FfM 1962, S. 168-192
- Zur Wandlung des Gebrauchs des Bildungsbegriffes vgl. ebenso die schon genannten Arbeiten von Blankertz, darunter besonders: Bildung im Zeitalter der großen Industrie

forderlichen Modifikationen der heutigen historischen Gesellschaftssituation wieder auf seine Wahrheit zurückzuführen,

- daß schließlich - mit einem mehr technologischen Argument - Geist und Effektivität der eingeleiteten Gesamtreform des westdeutschen Bildungswesens nicht gefährdet werden dürften, indem die eingeleiteten Maßnahmen vor der Sekundarstufe II halt machten oder sich in von vorneherein hilflosen Bemühungen erschöpften, ein System zu verbessern, dem nicht mehr geholfen werden darf,

- daß - in der Summe - das duale System sich gegenüber pädagogischer Anstrengung, die sich kritischer Bildungstheorie [1] verpflichtet weiß, als ein Institut erweist, das ihr widerspricht und von ihr überwunden werden muß.

Die Aufzählung versuchte, einige der wesentlichen Argumente gegen das duale System vorzutragen. Die Trennung in politisch-ökonomische, soziologische und pädagogische Akzentuierung soll jedoch keineswegs die bestehende Verwandtschaft und gegenseitige Beziehung der kritischen Vorstöße verwischen: - ist doch auch die Trennung der Bereiche Soziologie, Politik und Pädagogik nur eine analytische, hervorgegangen aus der Geschichte der zugehörigen Wissenschaften.

Trotz der erdrückenden Kritik am Bestehenden muten die 197o im Strukturplan auftauchenden auf das ein-

---

1) Zur sog. "Kritischen Bildungstheorie" vgl. unten, Kap. II.2.

schlägige Fragenfeld bezogenen Passagen vom Umfang her gering und von der Aussage her vorsichtig an - um es ebenfalls vorsichtig zu formulieren. So einleuchtend die Kritik auch erscheint, sie war zu diesem Zeitpunkt noch keineswegs Allgemeingut der entsprechenden Wissenschaften, und die politisch-öffentliche Diskussion hatte bis dahin dieses spezifische Problem des Bildungswesens noch ebensowenig in den Blick genommen. Die pädagogische Wissenschaft hatte im Zuge der Diskussion zur Bildungsreform über Schulkritik, Reform der Schulorganisation, Kritik der Kultusbürokratie und -hierarchie usw. bis hin zu Saul B. Robinsohns Forderung nach Revision des Curriculum nacheinander komplexe Probleme thematisiert [1]. So war mit Robinsohn eigentlich der letzte derjenigen Aspekte in die wissenschaftliche und schulpraktische Diskussion gekommen, die zusammengenommen erforderlich sind, um überhaupt sinnvoll das Ganze zu reformieren, und die jeder für sich genommen noch keine Reformen bewirken sondern womöglich eher vermehrte Devianzen im Bildungswesen anrichten können.

Allein die Steigerung der Schülerraten auf den weiterführenden Schulen, allein die Schaffung neuer Fachschulen, allein die Reform der Vorschule, und allein die Revision des Curriculum konnten - zumal solange sie unverbunden betrieben wurden - kein hinlänglicher Ansatz sein. Es war ein langer Weg bis zu dieser Einsicht, mußte man doch im Grunde zu recht annehmen dürfen, daß schon eine Verbesserung auf dem Gebiet eines der genannten Problemfelder eine große Hilfe gegenüber den erkannten Zuständen bedeuten müßte. Nicht leicht war die ganze Trag-

---

1) S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967

weite der Einsicht zu gewinnen, daß einem so komplexen Gefüge wie dem des Bildungswesens nur dann Reform gebracht werden könne, wenn sich der Reformer auf dessen gesamte Komplexität auch einließ.

Von den bildungstheoretischen Prämissen bis zu den rechtlichen Konsequenzen, von der schulorganisatorischen Strukturierung bis zur Revision der Lehrinhalte mußte das gesamte Spektrum in den Blick genommen werden, um eine Bildungsreform in die Wege leiten zu können.

Vermutlich war mit Robinsohns Initiative zur Revision des Curriculum der letzte notwendige Schritt eines jahrzehntlangen wissenschaftlichen Procedere getan, der letzte erforderliche Beitrag zu dem umfassenden Material angeregt, das Basis und Bedingung einer Reform des Bildungswesens stellt.

In NRW wurden die vorsichtigen Empfehlungen des Strukturplans [1] in die Regierungserklärung vom 28. 1o. 197o aufgenommen in der Ankündigung eines Schulversuches mit Einrichtungen, "in denen Absol-

---

1) Auf den ersten Blick ist man über die vorsichtigen und saftlosen Ausführungen des Strukturplanes erstaunt, der so wenig nur empfehlen mag, der den Wissenschaftsbegriff unkritisch gebraucht(vgl. unten in diesem Text S.69) und die bundesrepublikanische Gesellschaft ebenfalls ohne Einschränkung als schon "demokratische" apostrophiert, - und das im Jahr 197o mit den vorangegangenen und noch währenden studentischen Unruhen, die gerade an solchen Fragen ansetzten. Vielleicht ist aber auch genau in dieser historischen Situation ein Grund für die heute fast unverständlich zurückhaltenden Formulierungen zu sehen: Man war sich vor dem damaligen gesellschaftlichen Hintergrund der vordergründigen Brisanz und der dahinter liegenden ungelösten Problematik solcher Begriffe wie "Kritik" "Emanzipation" u.ä. besonders bewußt, - vielleicht anders als heute, wo mit ihnen inflationärer Mißbrauch getrieben wird, und sie so leicht in die Prämissen eines Lehrplanes geraten können wie früher Gott und das Vaterland.

venten der Hauptstufe bei differenziertem Bildungsangebot auf Studium und Beruf vorbereitet werden." [1] Der Kultusminister berief eine Kommission ein, die einen solchen Modellversuch unter dem Namen "Kollegstufe" konzipieren sollte. Diese konnte nach einjähriger Arbeit im Jahre 1972 das Ergebnis ihrer Arbeit als Gutachten der Öffentlichkeit vorlegen. [2]

Das Gutachten beschränkte sich nicht auf allgemeine Aussagen und Empfehlungen, sondern es war von vorneherein daraufhin ausgelegt, das in ihm ausgearbeitete Konzept einer integrierten Kollegstufe für alle Schüler der Sekundarstufe II in einer Reihe von Modellversuchen zu realisieren. Daher ist die geplante Kollegstufe in der Schrift vergleichsweise detailliert beschrieben und mit eingehenden Oberlegungen zur Planung und Ausführung des Modellversuchs durch das Kultusministerium versehen. Die vorgesehenen Kommissionen für die Durchführung der Reforminitiative, für ihre wissenschaftliche Begleitung, für die Lehrerberatung und Lehrerfortbildung sowie für die Regional- und Standortplanung nahmen unmittelbar ihre Arbeit auf. Eine in mehrere Phasen gegliederte Stufenplanung soll realistischen und kontrollierbaren Versuchsaufbau gewährleisten [3].

Ein bemerkenswertes Echo fand das angelaufene Programm in der auf der 38. Sitzung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates am 13./14.2. 1974 in Bonn verabschiedeten "Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II". [4]

---

1) Vgl. auch: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975; Landesregierung NRW, Düsseldorf 197o, S. 5o f.

2) Die Kollegstufe in NRW, a.a.O.

3) Die Kollegstufe in NRW, a.a.O., S. 91 ff.

4) Empfehlungen der Deutschen Bildungskommission; Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Stuttgart 1974

In ihr löste sich die Bildungskommission endgültig von bisherigen vagen Formulierungen und Teilreform-Vorschlägen und entschied sich für ein Gesamtkonzept für die Sekundarstufe II. Der Argumentationshintergrund, die Ausführungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II und der Entwurf des Schulmodells unter dem Etikett "Kolleg" schließen in wesentlichen Zügen an die Überlegungen der nach ihrem Leiter so genannten "Blankertz-Kommission" in NRW an. [1)]

Es scheint mithin, als habe in einer Zeit, in der aus allgemein- und finanzpolitischen Gründen und wohl auch aus Gründen enttäuschter Erwartungen bei früheren Reformversuchen in anderen Bereichen des Bildungswesens der Reformeifer spürbar stagniert, das Konzept Kollegstufe begründete Aussicht, realisiert zu werden und vergleichbare Initiativen in anderen Bundesländern nach sich zu ziehen. Die völlig neuartige Struktur des geplanten Schultyps wird auch im Hinblick auf den Aspekt der Sozialisation bisher in dieser Form nicht gekannte Probleme und Lösungsmöglichkeiten hervorrufen. Der Reflexion auf die Sozialisationsproblematik der Kollegstufe gilt die hier vorgelegte Arbeit.

Um zunächst ungefähr den Rahmen der erwartbaren Probleme des Sozialisationsbereiches der Kollegstufe abzustecken, ist es vonnöten, eine kurze Beschreibung der geplanten integrierten Gesamtschuloberstufe folgen zu lassen [2)] und daran einige der in der Öffentlichkeit und in der Li-

---

1) Wobei die festgestellte Verwandtschaft hier nur hervorgehoben, nicht aber zugleich auch als abgeleitet gelten soll.

2) Diese Kurzbeschreibung wird sich im wesentlichen auf die folgenden drei Quellen stützen:
   a) Die Kollegstufe in NRW, a.a.O.
   b) Empfehlungen der Deutschen Bildungskommission; zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn (Bundesdruckerei) 1974
   c) Frommberger, Rolff, Spies Hrsg., Die Kollegstufe als Gesamtschuloberstufe, Braunschweig 1972

teratur bereits geäußerten Bedenken und Hoffnungen bezüglich der Sozialisationsproblematik anzuschließen.

Von dem so aufgerissenen engeren Problemfeld "Sozialisation in der Kollegstufe" ausgehend können allerdings die leitenden Fragen dieser Arbeit noch nicht formuliert werden, da sich das angesprochene Problemfeld als äußerst komplex erweisen wird, da die aufgezeigten Probleme eine jede Einzelarbeit sprengende Heteronomie aufweisen werden, da auch wissenschaftliche Theoriebildung zum Gegenstand Sozialisation sich keineswegs bezüglich der Abgrenzung ihres Forschungsbereiches, ihrer wissenschaftstheoretischen Herkunft, ihres methodologischen Vorgehens und ihrer politisch-philosophischen Legitimationsstrategien auf irgendeinen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Zudem schließt die Formulierung von Fragen, die die Untersuchung dieser Arbeit leiten sollen, schon die Beanspruchung eines Standortes ein, von dem aus man fragt, und sie verweisen schon auf das Ziel, auf das hin man fragt.

Es muß daher nach dem Aufreißen des sozialisationsbezogenen Problemhorizontes zunächst darum gehen, diesen Standort im Spannungsfeld eines beanspruchten bildungstheoretischen Konzeptes, der Vorgaben des gegenwärtigen Bildungswesens und der Umrisse des geplantes Versuches zu bestimmen, um an diesen Überlegungen die Fragestellung an Sozialisationstheorie zu entwickeln, deren erwartbare Antworten dann wieder darauf zurückzubeziehen und vor dem gewählten Standort zu verantworten sind.

II. 1.2. Strukturskizze der Kollegschule

Bei der Kollegschule handelt es sich um einen Schultyp der Sekundarstufe II (Klassen 11 bis 13), die alle bisherigen Oberstufen der Gymnasien und der berufsbildenden Schulen integriert. Sie erfaßt alle Schüler der entsprechenden Schultypen und Jährgänge bis hin zu den Jungarbeitern, die in keiner Berufsausbildung stehen.

In ihr können die folgenden Abschlüsse erreicht werden:

- die allgemeine Hochschulreife
- die Fachhochschulreife
- alle Abschlüsse berufsqualifizierender Art
- zusätzliche Spezialqualifikationen.

Auch der Sekundarabschluß I kann - falls erforderlich - in der Kollegstufe nachgeholt werden.

Um die dazu erforderlichen fachlichen Differenzierungen anbieten zu können, werden die einzelnen Kollegs eine beträchtliche Schülerzahl umfassen müssen. Ein Kolleg wird für eine Region mit einer Mantelbevölkerung von ca. 7o ooo bis 12o ooo Einwohnern vorgesehen; [1] verschiedene Systemtypen sollen den sehr unterschiedlichen regionalen Voraussetzungen und Erfordernissen entsprechen können.

Hervorstechendes Merkmal der Unterrichtsorganisation ist das Kurssystem, d.h. die bis zum Ende vorgetriebene Auflösung des Klassenverbandes, die auch von dem in Gesamtschulen eingeschlagenen Weg des Kern-Kurs-Systems absieht. Die Kurse berücksichtigen die erforderliche Leistungs- und Neigungsdifferenzierung, sie sollen nach dem Baukastenprinzip vertikal und horizontal kompatibel sein. Vertikal insofern, als z.B. dem Eingangskurs

---

1) Die Kollegstufe in NRW, a.a.O., S. 1o2

eines gewählten Ausbildungszieles einschlägige weiter aufbauende und weiter differenzierende bzw. fachlich spezifizierende Kurse nachgeordnet sind; horizontal insofern, als die angebotenen Kurse miteinander kombinierbar, austauschbar und ergänzbar sein sollen. Die Idee des Baukasten-Kurssystems soll die horizontale und vertikale Mobilität aller in die Kollegstufe integrierten Schülergruppen prinzipiell gewährleisten und damit einen Beitrag zur Erzielung materialer Chancengleichheit darstellen.

In Konsequenz der bildungstheoretischen Prämissen des Schulversuchs wird vollends auf einen für alle Schüler verbindlichen Kanon von Lehrinhalten verzichtet. [1] Stattdessen bietet das Kolleg drei Lernbereiche an, die in Anbindung an die drei Grundfunktionen entwickelt wurden, denen die Schule im Interesse des auszubildenden Individuums und der Gesellschaft nachzukommen hat. [2] Es handelt sich dabei

- um die Funktion der Ausbildung des Schülers für die von ihm gewählte fachliche Abschlußqualifikation,
- um die Funktion der Ausbildung des Schülers zu den für das Leben in der Gesellschaft er-

---

1) Vgl. dazu die Diskussion der bildungstheoretischen Prämissen, s. u. Kap. II. 2.5.
Vgl. ebenfalls die Forderung, die Hellmut Becker im Jahre 1969 formuliert:
"Wie mir scheint, ist in diesem Zusammenhang eine der wichtigsten Aufgaben in der Schulreform die Auflösung der Bildung nach einem festen Kanon und der Ersatz dieses Kanons durch ein sehr vielfältiges Stoffangebot, also eine Schule, wie wir es technisch sagen, mit breiter Wahldifferenzierung und ausgedehnter innerer Differenzierung innerhalb der einzelnen Fächer." - In: Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971, S. 144

2) Die Kollegstufe in NRW, a.a.O., S. 34

forderlichen politischen und sozialen Kompetenzen,

- sowie schließlich um die Funktion der Förderung derjenigen Anlagen und Bedürfnisse des Schülers, die nicht unmittelbar seine gesellschaftliche Fungibilität betreffen, diese sogar transzendieren helfen, indem sie seine je eigenartige Subjektivität entfalten.

Die genannten Grundfunktionen schulischer Ausbildung schlagen sich in den drei Lernbereichen der Kollegstufe nieder:

- im Kursangebot des Bereiches der berufsbezogenen Ausbildung, die der Kollegiat als sein "Schwerpunktprofil" wählt,
- im Kursangebot des für alle Kollegiaten obligatorischen Bereiches ,
- und im Kursangebot des Wahlpflichtbereiches.

Wenn nun aber in der Kollegstufe auf die Beibehaltung eines für alle Schüler verbindlichen allgemeinbildenden Kanons von Inhalten verzichtet wird, so ist nach einem didaktischen Kriterium Ausschau zu halten, an dem sich die Vielfalt der von den erforderlichen beruflichen Qualifikationen, von den Fachwissenschaften und Abnehmergruppen gewünschten curricularen Inhalte zu bemessen hat. Das genannte Kriterium findet das Konzept der Kollegstufe in der Wissenschaftspropädeutik. Ausgehend von dem aus ihren bildungstheoretischen Prämissen abgeleiteten allgemeinen Prinzip der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung, also von dem Postulat, daß "nichts gelehrt wer-

den (darf), was vom Standpunkt der Wissenschaft aus unhaltbar ist" [1], und daß wiederum dabei nun auch nicht stehengeblieben werden darf, sondern vielmehr Wissenschaft selbst in ihrer historisch=gesellschaftlichen Eingebundenheit mitsamt ihren Implikationen und Methoden kritisch zu thematisieren ist, argumentieren die Autoren des Konzeptes, daß der Kollegstufe in ihrer Stellung im vertikalen Verbund des Bildungswesens das besondere Prinzip der Wissenschaftspropädeutik zuzueignen sei; - denn die Kollegstufe steht vor Beruf und Studium und hat auf beide vorzubereiten.

II. 1.3. Bedenken bezüglich der besonderen Sozialisationsproblematik in der Kollegschule

In der Diskussion um die geplante Kollegstufe sind mit unterschiedlichen Interessen, unterschiedlichem Sachverstand und zu den verschiedensten Teilaspekten eine Fülle von Bedenken und Modifikationsvorschlägen gemacht worden. Um ungefähr die konkrete Hintergrundsproblematik dieser Arbeit zu umreißen, sollen hier einige derjenigen Bedenken genannt werden, die im Hinblick auf die spezifisch sozialisationsbezogene

---

1) Es ist dies eine der Aussagen in der Begründung des Modellversuchs, die einen bislang unerhörten Anspruch einschließen und äußerst weitreichende Konsequenzen im curricularen Bereich nach sich ziehen müßten. Bei solchen Aussagen besteht die Gefahr, daß sie nur allzu glatt nachgesprochen, in der Praxis nicht eingelöst und doch von jedermann beansprucht werden. Sie erführen damit das gleiche Schicksal, das in der Schulgeschichte schon vielen Prämissen zuteil wurde.
- Die Kollegstufe in NRW, a.a.O., S. 26

Problematik häufig geäußert wurden. Der folgende Katalog zitiert diese Bedenken ohne eigene Stellungnahme, ohne Anspruch auf systematische Kohärenz und Vollständigkeit, sondern eher vorwissenschaftlich und impressionistisch. Er beschränkt sich von vorneherein auf die erwartbare Sozialisationsproblematik in der Gruppe der Kollegiaten. Andere Gruppen - wie z.B. Lehrer, Eltern, Unternehmer etc. - werden in dieser Arbeit nur insoweit angesprochen, als das unmittelbar zur Erörterung von Problemen, die die Kollegiaten angehen, erforderlich ist.

- die Integration unterschiedlicher Schülergruppen

Die Kollegstufe wird sämtliche Schüler der Jahrgänge 11 bis 13 integrieren. Mindestens in der Aufbauphase des Kollegs und solange die Reform der Sekundarstufe I noch nicht abgeschlossen wurde, wird sich die Schülerpopulation aus ehemaligen Gymnasiasten, Realschülern und Hauptschülern zusammensetzen. Hinzu kommen die Lehrlinge in der Berufsausbildung als Teilzeitschüler, die bisherigen Vollzeitschüler berufsbildender Schulen, die Schüler von Sonderschulen und die Schüler ohne einen Abschluß der Sekundarstufe I (= ohne "Abitur I"). Die durch die Abschottungen des bisherigen Schulsystems weitgehend verdrängten schichten- und milieuspezifischen Differenzen zwischen den Schülergruppen werden nun in der Praxis des Kollegsystems virulent, sofern die Kollegstufe nicht entgegen ihrer Zielsetzung innersystemische Regelungen entwickelt, die sie zu einer rein additiven Gesamtoberstufe degradieren. Die Voraussetzung zu mehr materialer Chancengleichheit in der Kollegstufe, die Integration der verschiedenen Schülergruppen, könnte verfehlt werden. Rivalitäten, Hierarchisierungen der Gruppen mit unterschiedlichen Vorbildungen bzw. Abschlußzielen und Intergruppenkonflikte müßten als

negative Folge befürchtet werden. Es könnte zur Bildung regressiv-devianter Gruppen kommen, die ihre im Kolleg empfundene Minderwertigkeit zu kompensieren trachten.

Die Integration der bisherigen Berufsschüler, die während des Kollegbesuches neben der Schule zugleich im Ausbildungsbetrieb arbeiten, wirft besondere Schwierigkeiten auf. Ihre nur kurzfristige Präsenz bei den schulischen Veranstaltungen des Kollegs prädestiniert sie geradezu zu einer Sondergruppe, der die Identifikation mit dem Kolleg und die Integration in die übrige Schülerschaft besonders schwer fallen muß. Die zeitlichen "Zwischenräume" [1], während derer sie in der Lehrwerkstatt ausgebildet werden, verhindern die Kontinuität ihrer Teilnahme an dem vertikal gestuften Kursaufbau, den die Vollzeitschüler durchlaufen. Ihre Bezugsgruppen, ihre Alltagserfahrungen usw. werden sich erheblich von denen der Vollzeitschüler unterscheiden. Kritisiert wird auch die zu befürchtende "Aushöhlung der Vertragsmoral" [2] der Lehrlinge, da sie als künftige Kollegschüler praktisch nach jedem Trimester ihre einmal getroffene Berufswahlentscheidung revidieren und über die Anrechnungsmöglichkeit polyvalenter Kurse sich für einen anderen Abschluß oder für den Vollzeitschulbesuch entscheiden könnten [3]. Ist diese Möglichkeit einerseits im

---

1) Vgl. dazu in: Die Kollegstufe in NRW, a.a.O., S. 37

2) Vgl. dazu H. Blankertz in: Frommberger, Rolff, Spies Hrsg., a.a.O., S. 19 f.

3) Was es damit faktisch auf sich haben wird, hängt von den jeweils gegebenen Bedingungen im Bildungssektor, auf dem Arbeitsmarkt der weiteren Region des Kollegs ab, - mithin von übergreifenden volkswirtschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen, die sich, wie die Erfahrung der jüngsten Vergangenheit lehrt, kurzfristig in ihren Trends verändern können und noch nicht zuverlässig prognostizierbar scheinen.

Interesse der Schüler als nutzbare Chance zu begrüßen, so kann sie andererseits zu Fehlentscheidungen bei vorzeitigem Ausbildungsabbruch, zur mangelhaften Entwicklung von Perseverationsvermögen und zu Überschätzungen des eigenen Leistungsvermögens führen. Soziale Konflikte im Beruf könnten auch dann, wenn sie austragbar wären, durch das Ausweichen in die Kündigung des Lehrverhältnisses "gelöst" werden.

Noch schwieriger scheint es um die Eingliederung der bisherigen "Jungarbeiter" bestellt zu sein, derjenigen Jugendlichen also, die bislang ohne Hauptschulabschluß und Berufsausbildung in eine Erwerbstätigkeit eintraten. Diese Jugendlichen sind zumeist durch soziale Herkunft zusätzlich beeinträchtigt und stigmatisiert [1].

Die beabsichtigte soziale Integration der Schüler wird jedoch vor allem von dem Umstand gefährdet, daß die Schüler mit besseren Startchancen - was die vorangegangenen Bildungsgänge und die soziale Herkunft betrifft - die Angebote des Kollegs von vorneherein besser nutzen werden als die weniger privilegierten Schülergruppen. Sie verfügen über die höchsten Eingangsqualifikationen, nach ihrem Leistungsstandard wird sich das Anspruchsniveau der höchstqualifizierenden Kurse bemessen, sie werden von Seiten ihres sozialen Herkunfts-Milieus besser beraten und moti-

---

1) Vgl. jedoch dazu die Ausführungen von Walter Bärsch in seinem Gutachten "Bildung und Ausbildung Jugendlicher mit besonderem Lernverhalten" in: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974, S. A5. Bärsch gelangt zu der plausibel begründeten Einschätzung, daß es gerade in den geplanten Kollegs das Jungarbeiterproblem in dieser Form nicht mehr geben wird, da durch Heraufsetzung der Pflichtschulzeit diese Gruppe zu weiterem Schulbesuch veranlaßt und durch die besondere Konstruktion der Bildungsgänge auch für sie berufsqualifizierende Abschlüsse sichergestellt werden. Allerdings liegen die Schwierigkeiten dieser Jugendlichen wohl weniger in ihrem Jungarbei-

(Fortsetzung nächste Seite)

viert und können sich auf die günstigsten häuslichen Lernbedingungen stützen. Träte diese Entwicklung ein, so wäre zu befürchten, was als Ergebnis schon anderer Reformbemühungen kritisch festgestellt werden mußte: die Privilegierten werden ihre Chance nutzen, sie profitieren am meisten von den reformbedingten Verbesserungen. Ihre Distanz zu den minder privilegierten Gruppen nimmt zu. [1)]

"Die Ungleichheit der Lernbedingungen der Schüler aufgrund der unterschiedlichen sozioökonomischen Lage ihrer Eltern" 2) würde durch die Reformmaßnahme noch potenziert.

Schließlich kann "auch die Tatsache, daß das Kolleg Bildungsgänge anbietet, die einem Teil der Jugendlichen sozial höher bewertete Berufschancen eröffnet, ... von einem anderen Teil als soziale Diskriminierung erfahren werden." 3)

Das bisher Gesagte zusammenfassend läßt sich als Gefahr für die Reform nennen, daß sie ihr Ziel der Integration verfehlen und durch innere Differenzierungsprozesse stillschweigend die bisherigen sozialen Gruppierungen perpetuieren könne. Und als wesentlich größere Gefahr muß bezeichnet werden, daß sich eine Potenzierung bestehender sozialer Distanzen entwickeln könnte, wobei die Reform zudem noch eine kaum mehr anfechtbare Schein-

---

Fortsetzung:
ter-Status als vielmehr in ihren besonderen sozialen Handicaps begründet. Das Problem hätte wohl seinen Namen, nicht aber seine Existenz verloren.

1) Vgl. zum Vorschulbereich: Tietze, Wolfgang: Chancenungleichheit bei Schulbeginn. Eine empirische Untersuchung über vorzeitig eingeschulte Kinder, Düsseldorf 1973
Vgl. zum Hauptschulbereich: Hurrelmann, Klaus: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der "Leistungsdifferenzierung" im schulischen Selektionsprozeß, Weinheim, Berlin, Basel 1971

2) Die Kollegstufe in NRW, a.a.O., S. 21

3) Rolff in: Frommberger, Rolff, Spies, Hrsg., Die Kollegstufe als Gesamtschuloberstufe, a.a.O.

legitimation für soziale Ungleichheiten parat hätte, indem sie den Kollegiaten fortwährend ihr Selbstverständnis präsentierte: daß ja nunmehr jedem entsprechend seinen Wünschen und Fähigkeiten jeder Bildungsgang offenstehe. Die solcherart entstehenden Konflikte fänden mithin noch nicht einmal ein Angriffsziel und müßten sich in regressiven Verhaltensweisen entladen.

- Leistungsdruck

Im bisherigen Schulsystem geriet der Schüler im jungen Alter und aufgrund von Bedingungen, die von ihm nicht kontrolliert wurden - sozioökonomischen z.B. - in schulische und berufliche Ausbildungsgänge, deren eingeschlagene Wege schwer oder gar nicht mehr revidierbar waren. Er stand nicht vor der Möglichkeit der Revision einmal getroffener Ausbildungswahlentscheidungen sondern nur noch vor der Frage, wie er im eingeschlagenen Bildungsgang die dort von ihm erwarteten Leistungen erbringen könnte. Mit dem Besuch der Kollegschule gerät der Einzelne nun in eine Situation, in der er selbst und seine sozialen Bezugsgruppen wissen, daß er an diesem Schulsystem jede Qualifikation erreichen könnte - wenn er nur k ö n n t e . Der Kollegiat wird geneigt sein, die im Sinne der erreichbaren Qualifikation attraktivsten Kurse zu besuchen, die ihm gerade noch von den eigenen Voraussetzungen her erreichbar sind. Der andererseits bestehende Auslesezwang auf der Seite der Schule und mangelnde Voraussetzungen auf der Seite des Kollegiaten werden jedoch immer wieder zum Scheitern erwünschter Aus-

bildungsgänge führen. Dieser Umstand, die Erwartungen der sozialen Umwelt und der permanente Konkurrenzdruck (an dessen Ende ja auch der Numerus Clausus der Hochschulen stehen wird) könnte die Kollegiaten unter ständigen Leistungsdruck pressen.

Das Punkte-Bewertungssystem könnte dazu führen, daß Kurse vorwiegend nach dem Gesichtspunkt gewählt werden, wieviel Punkte sie einbringen. Außerdem weiß jeder Schüler zu jeder Zeit, wieviel Punkte er schon hat und wieviel ihm zur gewünschten Abschlußqualifikation noch fehlen. Jederzeit kann er nach seinem Punktestand gefragt werden, und wenn er die Antwort verweigert, so wird das vielsagend sein. [1)]

Dies leitet über zur nächsten erwartbaren Problematik:

- Diskrepanz zwischen geweckten Erwartungen und faktischer Einlösung

In der Kollegstufe werden hohe Erwartungen geweckt, die sich in vielen Fällen als nicht einlösbar erweisen werden. Das betrifft zunächst den einzelnen Schüler, der im Laufe seines Kollegaufenthaltes feststellen muß, daß die von ihm gewählte Abschlußqualifikation nicht erreicht werden kann.

---

1) Vgl. dazu: Die Kollegstufe in NRW, a.a.O., S. 62 ff.
Vgl. dazu auch die von H.v. Hentig beschriebenen Mechanismen des "cooling out" im amerikanischen Schulwesen, die den Schüler in einem allmählichen Prozeß von seinem ursprünglichen Aspirationsniveau abbringen. in: H.v. Hentig: Guernavaca - oder: Alternativen zur Schule, Stuttgart, München 1971

Das betrifft ganze Schülerschichten, die unter Umständen feststellen müssen, daß sich für sie auch im Kolleg die alten Schulgrenzen reproduzieren. Rolff bemerkt dazu:
"In der Kollegstufe könnte ein Strukturkonflikt zwischen ständiger Förderung des Bildungsstrebens und permanenter Versagung seiner Realisierung entstehen, der individuelle Frustrationen und Resignationen unter den Schülern erzeugt." 1)

- Desorientierung

Die konsequente Auflösung des Klassenverbandes führte zu der kritisch gegen den Reformversuch gewendeten Befürchtung, der zukünftige Kollegiat werde in sachlicher und sozialer Hinsicht in Desorientierung geraten.

In sachlicher Hinsicht insofern, als sich ein großer Teil der Schüler in dem komplizierten Gefüge des Kursangebotes einfach nicht mehr auskennen werde. Damit nimmt die Wahrscheinlichkeit falscher Wahlen in den Bildungsgängen durch unrichtige Selbsteinschätzung und durch Fehlinformation zu. Die individuelle Variation des eigenen Lerntempos und des eigenen Aspirationsniveaus könnte vom Kollegiaten falsch gewählt werden, weil es ihm an hinreichenden Orientierungsmöglichkeiten mangelt, - anders als im bisherigen Klassenverband, wo durch Maßnahmen der Lehrenden, durch Vorschriften des Lehrplans und durch die ständige Präsenz der Vergleichsgruppe "Klasse" solche Orientierungen gegeben waren, - so fragwürdig sie auch immer sein mochten.

---

1) Rolff in: Frommberger, Rolff, Spies, Hrsg., Die Kollegstufe als Gesamtschuloberstufe, a. a.O., S. 99

Ein individuelles Scheitern, indem z.B. ein Kollegiat etwa durch Veränderung seiner Motivationsstruktur dazu übergeht, Kurse zu wählen, die nach ihrem Anspruchsniveau mehr und mehr unterhalb dessen liegen, was ihm eigentlich möglich wäre, dürfte im komplizierten System der Kollegstufe unter Umständen weder von ihm selbst, noch von den Lehrenden, noch von den Eltern rechtzeitig bemerkt werden.

Derart sachlich desorientierte Schüler könnten dazu neigen, bei Kurswahlen sich weniger nach Alternativen in der Konsequenz der von ihnen gewählten Abschlußqualifikation und ihrer persönlichen Möglichkeiten zu orientieren, als sich vielmehr nach den Wahlen ihrer peer group oder des Partners aus der Freundschaftsdyade zu richten.

In sozialer Hinsicht wird Desorientierung insofern befürchtet, als man annimmt, der Schüler werde bei der großen Schülerzahl, den ständig wechselnden Personenkreisen in den unterschiedlichen Kursen und dem häufigen Lehrerwechsel keine Möglichkeit mehr haben, Bezugspersonen und Bezugsgruppen zu finden. Eine Art "sekundärer Hospitalismus" könnte die Folge sein.

- Normendiskrepanz und Interessenkollision

Indem die Kollegstufe alle Jugendlichen und Lehrenden der in Frage kommenden Jahrgänge zusammenfaßt und in den Lehrinhalten die inneren Konflikte des Schulsystems wie auch diejenigen der soziokulturellen und politischen Umwelt thematisch werden läßt, steht zu erwarten, daß in einem derartigen sozialen Gefüge sich die Konflikte und Gegensätze zum Ausdruck bringen, die für die historische Gesellschaftsstruktur ebenfalls kenn-

zeichnend sind.
Auf die Sozialisationsproblematik der Kollegiaten bezogen heißt das: Die Schüler werden keinesfalls eine homogene Gruppe darstellen, auch nicht in Hinsicht auf ihre normativen Orientierungen. Diese Heteronomie will das Kolleg seinem Anspruch nach auch nicht übersehen oder unterdrücken sondern zur Sprache bringen und Spielräume einrichten, die in Einzelfällen sogar Gelegenheit zum Ausagieren dieser Konflikte bieten sollen. Allerdings kann das Kolleg für sich allein gerade die grundlegenden Konflikte und Normendiskrepanzen gar nicht austragen. So werden die konfligierenden Gruppen leicht in einen problematischen Zirkel von erreichtem Problembewußtsein, Konfliktlösungserwartung, Erfahrung der Ohnmacht und Frustration einsteigen können.

Außerdem wird der einzelne Kollegiat unter dem Eindruck weit auseinandergehender Gruppenansprüche und der von unterschiedlichen Lehrenden vertretenen Ansichten unter Umständen normativ desorientiert, was zum Rückzug auf z.B. politischen Indifferentismus oder rigiden Gruppenaktivismus führen könnte.

Neben den Individuen und Gruppen des dem Kolleg zugehörigen Personenkreises werden jedoch auch von außen eine Fülle divergierender Interessen und Ansprüche an das Kolleg herangetragen werden - grundsätzlich jedenfalls zu recht, denn eine Schule, die derart umfassend alle Schüler erfaßt und selbst die auch politische Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt auf ihre Fahnen schrieb, zieht öffentliche Auseinandersetzung auf sich und wird der politischen Kritik bedürfen. Es ist im Hinblick auf die Sozialisationsproblematik jedoch zu fragen, wie der

Druck kollidierender Interessen und diskrepanter normativer Ansprüche vom Kollegiaten erfahren und verarbeitet wird. Die gleiche Frage stellt sich ebenfalls im Hinblick auf das Verhalten sozialer Gruppen im künftigen Kolleg.

Im schlechten Falle käme es z.B. zum Verlust des Diskurses zwischen den Gruppen. Das wäre eine Entwicklung analog derjenigen, die heute in den Hochschulen weithin zu beobachten ist: Die diskursive Verständigung und Auseinandersetzung ist zwischen kontrahierenden Gruppen aufgegeben; zurückgezogen auf erstarrte Positionen verengte sich Diskussion auf Taktik und Handhabung der Geschäftsordnung. [1)]

- alterstypische Entwicklungsproblematik und die Devianz der peer group

Außerdem handelt es sich bei den Kollegiaten um eine Altersgruppe, der nicht nur entsprechend allgemeinem Vorurteil, sondern auch nach Ansicht der überwiegenden Anzahl der wissenschaftlichen Arbeiten zur Entwicklungspsychologie und zur Jugendsoziologie eine spezifische Erziehungsschwierig-

---

1) Vgl. auch Rolffs Bemerkung zu dem vergleichbaren Problem der Ausdifferenzierung von "Theoretikern" und "Praktikern" unter den Lehrenden: "Es steht also zu befürchten, daß Theorie und Praxis sich nicht wie geplant stärker durchdringen und in ihrem Spannungsverhältnis stärker reflektiert werden, sondern genau wie die unterschiedlichen Lehrergruppen unverbunden auseinanderfallen." - Rolff in: Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe, a.a.O., S. 98

keit zugesprochen wird. [1] Im Kern verdichtet sich diese Ansicht auf die sozial- und entwicklungspsychologisch begründete Schwierigkeit der Jugendlichen, sich in der Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenzeit als nicht-mehr-Kind und noch-nicht-Erwachsener in seiner sozialen Umwelt zu orientieren, einen entsprechenden Umbau seiner Identität teils zu leisten und teils zu erleiden und in eine Rolle [2] hineinzufinden, deren Übernahme in vieler Hinsicht nicht ihren Bedürfnissen entspricht und ihnen in anderer Hinsicht zunächst noch verwehrt wird. Als Kennzeichen dieser Situation wird die Bildung altershomogener peer groups angesehen, die zwar einerseits nach übereinstimmender Meinung eine bedeutsame sozialisierende Funktion im Hinblick auf die Herausbildung der Ich-Identität der Jugendlichen haben, die aber unter ungünstigen Umständen sich zu regressiver Devianz entwickeln können. Die Frage der Behandlung von peer groups in den erwarteten umfangreichen sozialen Systemen der Kollegstufe scheint den Skeptikern ungelöst. Validierte Erfahrungen mit solchen Gruppen in altershomogenen sozialen Systemen dieser Größenordnung fehlen bisher. [3]

Hinzu kommt, daß bei einer geplanten Population

---

1) Die Frage, inwieweit es sich bei dieser Zuschreibung allerdings - auch in der wissenschaftlichen Meinungsbildung - um ein revisionsbedürftiges Klischee handelt, soll in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen noch kritisch angesprochen werden.

2) Der Terminus "Rolle" wird hier nicht im Sinne einer der spezifischen Rollentheorien gebracht, sondern im Sinne des umgangssprachlichen vorwissenschaftlichen Sprachgebrauchs.

3) Vgl. Rolff in: Frommberger, Rolff, Spies, Hrsg., a.a.O., S. 101

von 2- bis 3 ooo Jugendlichen an einer Kollegstufe schon nach statistischer Erwartung mit einem gewissen Prozentsatz von deviantem bis kriminellem Verhalten zu rechnen ist. [1] Derartige "Fälle" verteilten sich jedoch bisher auf viele verschiedene Schultypen und separate soziale Gruppen ebenso, wie zumeist auf Örtlichkeiten außerhalb der eigentlichen Schule. Die Kollegstufe wird die gesamte Population dieser Gruppe von Jugendlichen umfassen; sie wird zudem durch die Typik ihrer Veranstaltungen und die gesteigerte zeitliche Verweildauer der Jugendlichen in ihren Räumlichkeiten und Veranstaltungen eine größere Zahl von "Gelegenheiten" für abweichendes Verhalten in der Schule selbst bieten, als das bei allen anderen Schultypen zusammen bislang der Fall war. So wird nun jedes Delikt eines Jugendlichen der in Frage stehenden Altersgruppen eben von einem Kollegiaten begangen und in der öffentlichen Meinung der Kollegstufe zugeschlagen.

Dieser Umstand wird Rückwirkungen auf die innerschulischen Regelungen und die Einschätzung der Lehrenden und Lernenden von ihrem Schulsystem haben. Ein so gemindertes Image der Schule kann jedoch gerade für einen Modellversuch nach innen und außen nur schädlich sein.

- Technokratie-Verdacht und die Größe des Systems

Mit allen bisher skizzierten Befürchtungen verbindet sich der grundsätzliche Verdacht, daß die Größe der geplanten Kollegs aus sich heraus eine

---

1) Vgl. Habermas-Arbeitskreis: Jugendkriminalität und Totale Institutionen, Materialien zu zwei Seminaren; Seminar Verlag Joh. Ritzke, Hannover 1972

Fülle sozialisationsspezifischer Probleme aufwerfen werde. Systeme dieser Größenordnung müßten, so wird argumentiert, zwangsläufig ein hohes Maß an Vorschriften, Regelungen und Konfliktlösungsmechanismen entwerfen, um überhaupt funktionstüchtig zu bleiben. Dies bedeute jedoch die Gefahr der Bürokratisierung des Kollegs, dies bedeute weiterhin, daß sich die Verwaltung neben den konfligierenden Gruppeninteressen übermächtig werde etablieren können, daß es zwangsläufig zu Hierarchisierungen und zur Konfliktregelung im Sinne technokratischer Systemrationalität komme. Konflikte und Kontroversen im Sozialisationsbereich würden dann wohl weniger im Sinne des antizipierten besseren Selbstverständnisses der Beteiligten als viel mehr gemäß zweckrationaler Option entschieden.

Die Größe der Systeme produziere also einerseits spezifische Sozialisationsschwierigkeiten für alle Beteiligten und unterwerfe sie andererseits dem zusätzlichen Druck seiner institutionalisierten Konfliktlösungsmechanismen.

- der Bewußtseinsstand der an der Realisierung des Modellversuchs Beteiligten

Fast alle Bedenken gegen die Kollegstufenreform werden von den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen vorgetragen. Wenn auch die Positionen und Interessen völlig kontrovers sind, so decken sich doch die Argumente bisweilen bis zum Wortlaut. Das konservative Bedenken gegen den Bewußtseinsstand der an der Realisierung des Modellversuchs Beteiligten - der Lehrenden, Verwaltenden und Mitwirkenden - stellt ab auf einseitige

Ideologisierung der Unterrichtsinhalte, auf die Gefahr unruhestiftender Politisierung und dogmatischer Indoktrination der Schüler; von Gruppen mit kritischer Distanz gegenüber dem bestehenden Gesellschaftssystem wird, sofern der Bewußtseinsstand der für die Reform Verantwortlichen angesprochen wird, die Befürchtung systemkonformer, technokratischer Inhalte, die Übermacht des Leistungsdrucks und des individuellen Konkurrenzstrebens im zukünftigen Kolleg ausgesprochen.

Wo die Initiatoren der Reform selbst ihre Kriterien ansetzen, wenn sie mangelnden Bewußtseinsstand der Lehrenden befürchten, wird noch im folgenden näher zu reflektieren sein [1].

II. 1.4. Gegenkritik

Die Auflistung häufig vorgebrachter auf die Sozialisationsproblematik bezogener Bedenken gegen das Kollegstufenmodell soll damit abgeschlossen sein. In seiner bewußt gewählten Einseitigkeit stellt der Katalog auf den ersten Blick ein Kompendium kritischer Rückfragen an die Chancen für eine Durchführbarkeit des Reformkonzeptes, deren Ernsthaftigkeit und Bedeutsamkeit zunächst auch nicht bezweifelt werden sollte. Andererseits muß nun betont werden, daß alle vorstehenden Benennungen von möglichen Konfliktquellen mit einem Kunstgriff der Argumentation erschlichen wurden: die Problemfelder wurden einseitig referiert. In keinem Falle nämlich sprechen Erfahrungen und Er-

---

1) Vgl. Kap. II. 2.

kenntnisstand dafür, daß die genannten Bedingungen zwangsläufig zu den befürchteten negativen Entwicklungen führen müßten. Alle kritischen Punkte sind interessanterweise genau umgekehrt auch als hoffnungsvolle Chance zu formulieren. Es ließe sich bei anderer Interpretation der erwähnten Sozialisationsbedingungen eben durchaus auch die Ansicht finden, daß unter den Sozialisationsbedingungen eines sozialen Systems von der Art der Kollegstufe gerade solche Eigenschaften bei den Schülern gefördert würden, die als wünschenswert gelten, wie zum Beispiel: soziale Mobilität, flexible Verhaltensdispositionen, Ambiguitätstoleranz und kritisch-reflexive normative Orientierungen. Es ließe sich ebenfalls zeigen, daß in dem neuen Schulsystem im Hinblick auf das Feld der Sozialisation eine Reihe der Mängel des bisherigen Schulsystems jedenfalls vermieden wären. Bei aller notwendiger Kritik an Schulreformen wird zu leicht dahin tendiert, mit unbestechlichem Blick die möglichen Schwächen der Reform zu sehen, ohne jedoch bis zu dem Vergleich vorzustoßen, der danach fragt, wie denn die angesprochenen Probleme im b i s h e r i g e n Schulsystem gelöst waren. Doch hat sich die öffentliche Meinung an die Mängel des Bestehenden gewöhnt. Man nimmt den ständigen drop-out der Vielen im gegenwärtigen Schulsystem als schicksalhafte Bedingung hin.

Bei den meisten der vorgebrachten Argumente handelt es sich zudem um unbewiesene und prinzipiell äußerst schwer nachweisbare Annahmen. Sie klingen plausibel und dürfen auf große Verständnisbereitschaft hoffen, weil sie dem Denken des "ge-

sunden Menschenverstandes" entsprechen, dem, was der "man on the road" [1] zum Thema zu sagen hätte. Es ist aber bedenklich, sich leichtfertig auf den "gesunden" Menschenverstand zu berufen, der doch nur die Durchschnittsmeinungen einer in vieler Hinsicht keineswegs gesunden Gesellschaft reflektiert.

Nimmt man, um einmal die unbedachten Implikationen solchen Argumentierens an einem Beispiel zu verdeutlichen, etwa das Theorem (wenn man es überhaupt so bezeichnen darf) von der zu erwartenden sozialen Desorientierung des Kollegiaten im Kurssystem der reformierten Sekundarstufe II, so sind darin leicht die populären common-sense-Annahmen aufzuspüren, die zu seiner Formulierung geführt haben:

1. Hochschulen und Universitäten stellen ein verwirrendes Sozialgefüge dar - insbesondere für den Außenstehenden. [2] Aber auch Studierende und Lehrende klagen über Vereinsamung in erdrückenden Großgruppen und zeitlich kurzfristigen Massenfluktuationen.
   Nicht bedacht wird dabei, daß es viele Studierende gibt, die sich in diesen Sozialsystemen relativ zu anderen Systemen wohl fühlen, eine Fülle von ihnen positiv beurteilter sozialer Kontakte knüpfen bis hin zu intensiven dyadischen Beziehungen. Nicht bedacht wird ferner, daß die Studienzeit von vielen als eine Zeit relativ (!) freier Lebensführung mit einem Angebot für eigene Wahlen und Orientierungsversuche gesehen wird, der gegenüber die vorausgegangene Schulzeit, die Verhaltenserwartungen im Umkreis des Elternhauses und

---

1) Fred N. Kerlinger zeigt an vielen Beispielen, wie selbst in das Design empirischer Untersuchungen noch solche plausiblen Vorannahmen hineingeraten. In: Ders.: Foundations of Behavioral Research, London 1969

2) Vgl. dazu: "So haben die Soziologen viele Jahre lang das Leben in der Stadt für verwirrend gehalten, weil sie die Tatsache vernachlässigt und ganz übersehen haben, daß viele Städter in einer weitgehend 'erwarteten' Umwelt leben." - Anselm Strauss: Spiegel und Masken; die Suche nach Idendität, Frankfurt a.M. 1968, S. 153

die spätere berufliche Karriere als vergleichsweise rigide, belastend, kommunikationsarm und entfremdend erfahren wird. Es gibt zur Klärung kontroverser Auffassungen bei diesen Fragen keine eindeutigen Zahlen über die Anzahl von Hochschulbesuchern, die unter der Größe der Hochschule und den Bedingungen ihrer sozialen Organisation leiden. Erst recht gibt es keine Daten darüber, wie sich diese Studenten in anderen "überschaubareren" sozialen Systemen fühlen würden. Und es gibt auch keine Angaben darüber, wie die Mitglieder anderer sozialer Systeme dieselben im Hinblick auf soziale Geborgenheit oder Desorientierung empfinden.

2. Umfangreiche Sozialsysteme mit breit gestreuten Wahlangeboten für eigene Orientierung ihrer Mitglieder seien schon für Menschen im Studentenalter und mit dem Bildungsabschluß Abitur belastend. Für Jugendliche minderen Alters seien sie schlicht unzumutbar.
   Dahinter stecken Annahmen wie die noch unbewiesene Behauptung, ein älterer Mensch sei jedenfalls mit größeren Kompetenzen für soziale Flexibilität etc. ausgestattet. Daß er auch umgekehrt schon fixierter und immobiler sein könnte, kommt nicht in den Blick, auch nicht die Überlegung, daß man bestimmte soziale Verhaltensweisen für die Orientierung in mobilen sozialen Großsystemen durchaus lernen kann.

3. Auf unzulässig vereinfachende Art und Weise helfen sich die Benutzer solcher Argumentationen zumeist mit monokausalen Ursache-Wirkung-Behauptungen von der Art: "Schon der Umstand allein, daß der Klassenverband aufgelöst wird, führt zum Verlust notwendiger Bezugspersonen, sozialer Geborgenheit etc." Das Verhalten des Menschen ist aber derart komplex und ständig von einer solchen Fülle zusammenwirkender Variablen bedingt, daß die Veränderung einer einzigen Variablen keine Aussagen über erwartbare Verhaltensänderungen zuläßt.

4. Es gehört schon eine beträchtliche Betriebsblindheit gegenüber der gegenwärtigen Schulpraxis dazu, wenn man beklagt, der Kollegiat habe mit der Auflösung des Klassenverbandes wichtige soziale Bindungen an Mitschüler und Klassenlehrer verloren. Diese Bindungen sind zur Zeit höchstens in Ausnahmefällen gegeben. Viel häufiger sind Berichte von Schülern, die sich im Klassenlehrersystem dem einen oder anderen Lehrer auf leidvoll erfahrene Weise ausgeliefert sehen. Klassenverbände scheinen selten über den Status von Notgemeinschaften hinauszukommen und fallen in aller Regel mit dem Schulabschluß endgültig auseinander.

5. Bei der gern geübten Praxis der Polemik gegenüber befürchteten Konsequenzen von Schulreformen fällt nicht nur die Unterschlagung der Verhältnisse in der gegenwärtigen Schulpraxis auf, sondern auch die Kritiklosigkeit gegenüber anderen sozialen Systemen, welche überhaupt keine Wahlchancen im sozialen oder inhaltlichen Bereich anbieten bzw. zulassen, welche ihren Mitgliedern völlig intransparent bleiben und lebenslängliche Konformität abverlangen. Es mutet befremdlich an, wenn man seine Attitüde eines Anwaltes für die besseren Möglichkeiten der Jugendlichen gerade aus der Kritik der gegenwärtigen Zustände im institutionalisierten Bildungsbereich gewonnen hat, und dann ausgerechnet mit d e r Argumentation einer Reform widerstreitet, daß sie den Schüler durch ein Zuviel an Angebot, sozialer Bewegung etc. nun überfordere und verwirre.

Womöglich noch gefährlicher als die einseitige negativ-selektive Zusammenstellung der obigen Argumente und noch schwieriger aufzulösen als der Widerstand derer, die kritisch nur gegenüber Reformen und blind gegenüber dem Bestehenden sind, dürfte die Tatsache sein, daß alle diese Aussagen unausgesprochene Annahmen eines generalisierteren Typs implizieren, die zwar in den Argumenten selbst nicht zutage treten, aber doch

das hinter der negativen Selektion liegende Movens bilden:

Solche unausgesprochenen Annahmen sind z.B.:

- daß Jugendliche auf ihre in der primären Sozialisation entwickelten sozialen Verhaltensdispositionen derart starr festgelegt seien, daß sie bei Konfrontation mit Gruppen mit anderen Verhaltensdispositionen zumindest erhebliche Schwierigkeiten hätten,

- daß Sozialisationsdefizite im Alter der Kollegiaten nur in geringem Umfang und unter ganz erheblichen erzieherischen Anstrengungen noch auszugleichen seien,

- daß Jugendliche der Mittelschicht im allgemeinen flexibler in Bezug auf notwendige Umorientierung reagierten als Jugendliche der Unterschicht, - was auf die unterschiedlichen Sozialisationspraktiken der Schichten zurückzuführen sei,

- daß die in der Kollegstufe absehbaren Veränderungen des sozialen Umfeldes der Kollegiaten gegenüber den Verhältnissen im gegenwärtigen Schulsystem sowieso größere Belastungen für die Kollegiaten mit sich bringen als bisher (häufiger Wechsel der Bezugsgruppen durch Kurssystem, größere Schülerzahl, häufiger Wechsel der Lernorte etc.), und daß somit das neue soziale Handlungsfeld "Kolleg" schwieriger vom Schüler "auszuhalten" sei, als bestehende Schultypen.

Die Sache ist so schwierig, weil nicht mit und über d i e s e Annahmen diskutiert wird, sondern weil man mit den eingangs angeführten Argumenten arbeitet. Diese Annahmen aber sind die treibende Kraft der Diskussion. Und diese Annahmen sind sozialisationstheoretische Äußerungen. Die Erörterung der sozialisationsbezogenen Problematik einer Schulreform muß also auf die Ebene der Sozialisationstheorie gehoben werden und darf nicht beim Austausch vorwissenschaftlicher Vermutungen stehen bleiben. Es kann zwar nicht gehofft werden, daß als Ergebnis sozialisationstheoretischer Erörterungen am Ende Maßnahmen und Empfehlungen für die Sozialisationsproblematik der Kollegstufe quasi deduktiv zu gewinnen seien. Wohl aber wären allgemeine Aussagen und Kriterien zu erwarten, an denen sich konkrete Maßnahmen zu bemessen hätten.

Andererseits kann von Sozialisationstheorie allein nicht erwartet werden, ein zureichendes Kriterium für derartige Maßnahmen zu liefern. Wie schon bei der vorwissenschaftlichen Auflistung der erwartbaren Problemfelder der Kollegstufe gesehen werden konnte, ist bei keiner dieser Fragen von vorneherein evident, in welche Richtung sich die Wirkung veränderter Faktoren entwickeln werde, und es ist in höchstem Grade kontrovers, welche Richtung überhaupt wünschenswert wäre.

II. 1.5. Bedingungen sozialisationstheoretischer Diskussion

Die in dieser Arbeit gewählte Methode der literaturkritischen Erörterung einer zentralen Frage nach weiterführenden Sozialisationspro-

zessen im Jugendalter geht von drei Schlüssen aus, die sich mir im Anschluß an die hier vorgestellten Schwierigkeiten vorwissenschaftlicher Diskussion solcher wirklichen oder unterstellten Sozialisationsprobleme ergeben:

1. Der Verlauf sozialer Handlungen ist das Ergebnis des Zusammenwirkens eines ganzen Bündels von Variablen. Wonach das Individuum sich im aktuellen Handeln richtet, wie es die Faktoren für seine Handlungsentscheidung gewichtet und selegiert, das dürfte von seinen internalisierten Orientierungen abhängen. Diese werden von einem Individuum zum anderen unterschiedlich sein. Daher greifen Aussagen, die sich auf die isolierte Betrachtung eines Sozialisationsfaktors beziehen, und die die jeweils spezifischen normativen Orientierungsmuster und besonderen situativen Faktorenkonstellationen außer Acht lassen, auf jeden Fall zu kurz. [1] Was dem Individuum widerfährt, wenn es seinen Orientierungen gemäß handelt, wie das soziale

---

1) "Systematische (psychologische) Sozialisationsforschung hat bisher allgemein darin bestanden, einzelne nachfolgende (abhängige) Variablen mit einzelnen vorangehenden (unabhängigen) Sozialisationsvariablen in Beziehung zu setzen. Das stellt einen Grad von Simplifizierung dar, der wahrscheinlich nicht unbegrenzt fortdauern kann. Das Zeugnis der Klinik und der täglichen Erfahrung legt nahe, daß eine gegebene Sozialisationsvariable sehr verschiedene Wirkungen haben kann, je nachdem, welche anderen äußeren Variablen gleichzeitig wirksam sind oder welche Persönlichkeitszüge schon vorher existieren. Aber Multivariablenforschung, die imstande wäre, mit dieser Komplikation umzugehen, hat kaum begonnen."
Child, I.L.: Socialisation in: Lindsay G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology, Reading, Mass. 1954, Bd. 2, S. 655-692

Umfeld auf seine Handlungen reagiert, ist ebenfalls nicht von isolierten Annahmen über Aspekte dieses Handlungsfeldes herzuleiten, sondern nur in Kenntnis der jeweiligen Ausprägung desselben durch die in ihm leitenden normativen Orientierungen.

2. Daraus leite ich die Notwendigkeit her, daß v o r einer Diskussion von sozialisationsbezogenen Einzelaspekten eine Sichtung des allgemeinen sozialisationsrelevanten Hintergrundes für die in Frage stehenden Sachverhalte vorgenommen werden muß. Es ist zu fragen, auf welche Voraussetzungen dieser Art eine Institution wie die Kollegstufe bei den Kollegiaten treffen wird, und es ist zu fragen, welche sozialisatorische Effizienz ein soziales Handlungsfeld überhaupt für seine Mitglieder in dieser Altersstufe haben kann.
3. Weiterhin ist aus der dargelegten Problemlage abzuleiten, daß sozialisationsbezogene Erörterungen überhaupt nicht ohne die Frage nach der Wünschbarkeit ihrer so oder anders möglichen Effekte geführt werden können. Weil es für die Kenntnis des tatsächlichen Verlaufes von Interaktionen und sozialisierenden Einflüssen so entscheidend ist, nach welchen normativen Präferenzen die Beteiligten ihre Handlungen ausrichten, sollen diese Fragen hier im Hinblick auf die leitenden Intentionen der Kollegstufenreform gestellt werden. Natürlich wird nicht angenommen, daß sich in irgendeinem Kolleg das Handeln der Betreffenden ausschließlich oder auch nur überwiegend an dessen bildungstheoretisch in An-

> spruch genommener leitender Intentionalität ausrichte, - das wäre mehr als naiv -, aber es wird dessen eigener Maßstab herangezogen, um an ihm ein Kriterium für die Wünschbarkeit oder Bedenklichkeit alternativ denkbarer Entwicklungen und Gestaltungen des sozialen Handlungsfeldes zu gewinnen.

Bevor sich daher die weiteren Überlegungen dieser Arbeit der Behandlung der gestreiften Fragen auf sozialisationstheoretischer Ebene widmen und eine leitende Problemstellung für die beabsichtigte literaturkritische Untersuchung herausarbeiten werden, ist nach einem Kriterium zu suchen, daß das Verständnis artikuliert, in das der Autor seine späteren sozialisationstheoretischen Ausführungen gestellt sehen möchte, und vor dem sich nach der Absicht dieser Arbeit sozialisationsbezogene Maßnahmen und Innovationen einer Oberstufenreform zu legitimieren hätten. Wiederum ist mit der Forderung einer Legitimation sozialisationsbezogener Überlegungen und Praxis-Maßnahmen gegenüber einem bildungstheoretisch formulierten Prüfkriterium nicht etwa an deduktive Zusammenhänge zwischen Kriterium und Sozialisationspraxis gedacht [1]. Aber bildungstheoretische Reflexion kann einen Standort beschreiben, in dessen von ihm bestimmtem Rahmen die Maßnahmen der Sozialisationspraxis sich als vereinbar und jedenfalls nicht als ihm widersprüchlich erweisen müssen.

---

1) Zum Deduktionsproblem vgl.: Hilbert Meyer: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972

II. 2. Zur Tradition des bildungstheoretischen Anspruchs der Kollegstufenreform

II. 2.1. Vorbemerkung

Das Reformunternehmen der Kollegstufe in NRW definiert sein Bildungsinteresse in der Verpflichtung gegenüber dem in der europäischen Bildungstradition überlieferten "Prinzip allgemeiner Menschenbildung" [1] und der seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz zur Mündigkeit der Menschen, "der Idee einer Menschheit ohne Status und Übervorteilung". [2]
Die folgenden Ausführungen widmen sich einer näheren Betrachtung des systematischen und historischen Zusammenhanges, innerhalb dessen der beanspruchte kritische Bildungsbegriff seine näheren Konturen gewinnt. Ich greife dabei auf Arbeiten von Theodor W. Adorno, Herwig Blankertz und Heinz-Joachim Heydorn zurück.

II. 2.2. Systematik und Geschichte des Bildungsbegriffs bei Adorno

II. 2.2.1. Systematik

Systematisch gesprochen muß Bildung bei Adorno [3] als das Kräftefeld verstanden werden, das zwischen der Kultur und der Gesellschaft vermittelt, in

---

1) Kollegstufe NW, Ratingen 1972, S. 22

2) a.a.O., S. 2o f.

3) Th.W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: M. Horkheimer und Th.W. Adorno: Sociologica II, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 1o, Frankfurt/Main 1962, S. 168-192

diesem Sinne auch zwischen der Kultur und dem einzelnen Subjekt, dem sich Gesellschaft ihrer Kultur nach über die Bildung vermittelt und in solcher Bildung die Möglichkeit zur Transzendierung des Bestehenden, mithin wiederum zur Weiterung der Kultur übereignet. Kultur geht aus den realen historischen Lebensverhältnissen und zusätzlich mit der Idee ihrer besseren Gestaltung hervor und wirkt in dieser Weise wiederum gestaltend auf sie zurück.
So ist Kultur abhängig von der Wahrheit der gesellschaftlichen Verhältnisse und wird in dem Maß verzerrt, wie sich ungerechtfertigte, überholte Herrschaftsverhältnisse den besseren Gestaltungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Realität widersetzen.

Wird Kultur jedoch in dieser Weise verfälscht, entfremdet sie sich dem realen Leben der Menschen, so wird auch das vermittelnde Kräftefeld der Bildung davon affiziert. Das ist der Fall, wenn der Doppelcharakter der Kultur; - ideenhaftes Hervortreten aus den realen Lebensverhältnissen der Menschen einerseits und gestaltendes Rückwirken auf diese Lebensverhältnisse andererseits -, entweder nach der einen oder nach der anderen Seite beschnitten wird. Löst sich im einen denkbaren Fall Kultur von der gesellschaftlichen Realität, so wird "das reale Leben der Menschen blind bestehenden, blind sich bewegenden Verhältnissen überantwortet," [1] die ihrerseits auf die weitere Verfälschung der Kultur verstärkend rückwirken; tritt Kultur im anderen denkbaren Fall losgelöst von ihrem notwendigen realen gesellschaftlichen Begründungszusammenhang ein-

---

1) Th.W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: M. Horkheimer und Th.W. Adorno: Sociologica II, ..., a.a.O., S. 169

seitig dominierend unter dem Verständnis der Gestaltung des realen Lebens auf, so betont sie das Moment der Anpassung übermäßig, wird unfähig, Ideen aufzunehmen, die im Leben der Menschen sich artikulieren und über seinen Jetzt-Zustand hinausweisen wollen, - sie setzt sich absolut, integriert das Deviante und stabilisiert das Vorhandene. - Bedingungen für Bildung sind zudem "lebendige Erfahrung" [1], Autonomie und die solches ermöglichenden Lebensumstände.

"Erstarrt das Kraftfeld, das Bildung hieß, zu fixierten Kategorien, sei es Geist oder Natur, Souveränität oder Anpassung, so gerät jede einzelne dieser isolierten Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung." 2)

II. 2.2.2. Historischer Aspekt

Die Genese der europäischen Bildungsidee ist nach Adorno verbunden mit dem Prozeß der Emanzipation des Bürgertums, das zu diesem Zeitpunkt ökonomisch und bewußtseinsmäßig dem Adel voraus war; und es waren diese (funktionalen) Qualitäten, - die nachträglich mit dem Namen "Bildung" belegt wurden -, die seinen Aufstieg ermöglichten. Die alten "Sozialcharaktere" des Feudalismus "verselbständigten sich gegenüber den Lebenszusammenhängen, in die sie zuvor eingebettet waren." [3] Sie wurden mit der Emanzipation des Bürgertums als gültig für alle Menschen gedacht und verbanden sich mit der Idee einer Gesellschaft von Freien und Gleichen.

---

1) Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: M. Horkheimer und Th.W. Adorno: Sociologica II, ..., a.a.O.,S. 187

2) a.a.O., S. 17o

3) a.a.O., S. 171

"In der Tat ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustandes der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten läßt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst." 1)

Die Verkehrung der Bildungsidee kam jedoch gerade nicht von dieser Seite, sondern im Zuge einer Entwicklung, in der sie sich von den Zwecken, von ihrer Bezogenheit auf die realen gesellschaftlichen Verhältnisse immer mehr lossagte und ein reines geistiges Reich hypostasierte, das sich als von jeder Heteronomie befreit verstanden wissen wollte. Zunehmend wurde davon abgesehen, "daß Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert"; hinzu trat die Auffassung, daß Bildung sich im Bewußtsein des einzelnen Individuums zu gründen und autonom zu bewahren habe, und daß vor allem nur über die rechte Bildung der vielen Einzelnen das Wohl des Gesamten zu entwickeln sei.

Indem sich die Bildungsidee so entwickelt, sieht sie von den ökonomischen und Herrschaftsverhältnissen der gegebenen Gesellschaft mehr und mehr ab, wird unwirksam, widmet sich dem Träumen ihrer Idee und verkommt zur Ideologie; - unfähig, zu sagen, was ist, nur noch im Wort über das, was zu erreichen durch solche Unfähigkeit immer unmöglicher wird.

Der mit dem Aufschwung des Bürgertums neu entstehenden Klasse des Proletariats fehlten zudem von Anfang an alle Voraussetzungen, die noch die Emanzipation des Bürgertums begünstigt hatten. So blieben die Angehörigen dieser Klasse unterhalb

---

1) Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: M. Horkheimer und Th.W. Adorno: Sociologica II, ..., a.a.O., S. 172

jeder Bildung, während sich der Bildungsbegriff rasch weiter zur Ideologie seiner selbst verformte.

Inzwischen wuchs mit der technologischen Entwicklung die Möglichkeit, nun auch die bisher von Bildung Ausgeschlossenen an ihr partizipieren zu lassen. Doch die Bildungsgehalte gelangten nicht als solche, als "lebendige" in diese Gesellschaftsgruppen, sondern wurden über den Marktmechanismus

"dem Bewußtsein derer angepaßt, die vom Bildungprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre." 1)

Bildungsgehalte verkamen zu Bildungsgütern. Die realen Voraussetzungen für das, was einmal Bildung war, bleiben unter den Lebens- und Arbeitsverhältnissen der Nicht-Privilegierten diesen entzogen; mit der wachsenden Übermacht des Marktes versperren sich zunehmend auch den Privilegierten die Möglichkeiten zu Erfahrung und Autonomie. Die Bildung stirbt ab, die Halbbildung wird sozialisiert.

"Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehaltes und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten." 2)

Halbbildung läßt nicht nur die Identifikation des Menschen mißlingen, sie präsentiert sich unter den gegebenen Verhältnissen mit solcher Gewalt und Ubiquität, daß der Einzelne gezwungen wird, "in sich das Entformte zu wiederholen."

So ist der anfangs geschilderte systematische Zusammenhang von realen Lebensverhältnissen, Kultur und Bildung aufgesprengt. Kultur hat sich abgetrennt vom Leben, führt ein ohnmächtiges Schatten-

---

1) Th.W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: M. Horkheimer und Th.W. Adorno: Sociologica II, ..., a.a.O., S. 174

2) a.a.O., S. 176

dasein, das gleichwohl integrierend und stabilisierend auf die "blind sich bewegenden Verhältnisse" rückwirkt. Halbbildung bezeichnet diesen Zustand.

II. 2.3. Die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs nach Blankertz

Dem Prozeß, der das, was einmal Bildung war, zu übermächtigem Integrationsdruck degenerieren ließ, entspricht im Bereich pädagogischer Theorie und des institutionalisierten Bildungswesens die sich einstellende Trennung der Begriffe von "Bildung" und "Ausbildung". Diese Entwicklung hat Blankertz nach ihrer systematischen Bedeutung und historischen Bedingung untersucht. [1)]

In der aufklärerischen Geschichtsphilosophie kam dem Menschen kein ausgezeichneter Wert mehr zu, vielmehr dagegen dem höchsten Wohl aller. Sinngebender Bezugspunkt für die Entwicklung der Gesellschaft und Ordnungsprinzip der Geschichte war die Verwirklichung des Kulturideals, das als "unendliche Aufgabe" erschien,

"in deren Dienst sich die Menschheit Generation um Generation verzehren läßt, wobei dann den vorausgegangenen Geschlechtern nur insofern ein Wert zugeteilt werden konnte, als sie als Durchgangsstadium für die nachfolgenden angesehen werden, als Stufen auf dem Wege der Menschheit zum Licht." 2)

---

1) H. Blankertz: Bildung im Zeitalter der großen Industrie; Hannover 1969, S. 28-51; ders.: Berufsbildung und Utilitarismus; Düsseldorf 1963, S. 72-124; - H.J. Heydorn vertritt die These, daß sich auf dem gleichen geistesgeschichtlichen Hintergrund Berufsbildung so vollständig von Allgemeinbildung abgetrennt hat, daß in den gegenwärtigen "technokratisch=kapitalistischen" Schulreformen einzig das Moment der "Ausbildung" im Sinne systemkonformer Verwertungs- und Integrationsprozesse vorherrscht. (dazu vgl. unten) - H.J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes; Frankfurt 1972

2) H. Blankertz: Bildung im ..., a.a.O., S. 42

Der Einzelne kann nur glücklich werden über das gemeinsame Glück aller, und nur insofern er befähigt wird, dem gemeinsamen Glück aller seinen Beitrag zu leisten, darf er selbst darauf hoffen, daran zu partizipieren. In solcher Argumentation sind Implikationen in Richtung auf ein Denken vorhanden, das einerseits die Bedeutsamkeit der Pädagogik für alle Mitglieder des Staates erkannte, zugleich andererseits diese Pädagogik auf eine Theorie utilitärer Erziehung verpflichten konnte, in der die vorgegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse "als Norm gesetzt" [1] erschienen. In der gesellschaftlichen, wissenschaftstheoretischen [2] und pädagogisch-praktischen Entwicklung konnte so die aufklärerische Initiative, - ursprünglich konzipiert als Beitrag zum Heraustreten des Menschen aus seiner "selbstverschuldeten Unmündigkeit" [3] -, sich verkehren zu einer Apologie des Bestehenden, zu einem pädagogischen Vollzug, in dem das Interesse des Einzelnen einseitig den Anforderungen der Stände und beruflichen Abnehmergruppen unterworfen wurde.

In seiner Polemik gegen die aufklärerische Pädagogik hatte sich der Neuhumanismus gerade gegen diese Entwicklungen gewandt. Die neuhumanistische Bildungstheorie griff das Problem der Individualität auf und legte Geschichte aus "als Selbstverwirklichung und Selbststeigerung der einzelnen geschichtlichen Wesen." [4].

Die vom Neuhumanismus aufgenommene Tradition des Humanismus, die lebenspraktischen und wissen-

---

1) H. Blankertz: Bildung im ..., a.a.O., S. 48

2) Zur Entwicklung der erkenntnistheoretischen Fragestellung vgl. J. Habermas: Erkenntnis und Interesse; Frankfurt/Main 1968, insbesondere Kap. I

3) I. Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?; Insel-Ausgabe, Darmstadt 1964, Bd.VI, S. 53-61

4) H. Blankertz: Bildung im ..., a.a.O., S. 43

schaftlichen Fragen unter Rückgriff auf die alten Sprachen, Latein und später Griechisch, anzugehen, führte zu einer intensiven Belebung der klassischen Altertumswissenschaften und der Philologien und schließlich zur Verhinderung eines weiteren Aufbaues der wissenschaftlichen Pädagogik, die gerade erst begonnen hatte, sich an den Universitäten zu etablieren, mit dem Argument, die Pädagogik sei in den klassischen Studien enthalten.

Eine zusätzliche Motivation für die Frontstellung gegen aufklärerische und humanistische Bildungstheorie und -praxis erhielt der Neuhumanismus aus der schulischen Situation dieser Zeit, wo sich in den Industrie- und Armenschulen nur zu deutlich die Folgen eines Bildungsdenkens offenbarten, das die Ausbildung den Erfordernissen einer gegebenen ständestaatlichen Ordnung unterwarf. Dem sollte das verlorengehende Interesse der Aufklärung entgegengestellt werden:

"Wenn mündige Vernünftigkeit als Norm der Erziehung gelten soll, wie es die Aufklärung ihrem eigenen Programm nach gefordert und Kant in seiner berühmten Definition festgehalten hatte, dann ist gerade umgekehrt zu handeln als die utilitär-ökonomische Berufs- und Standespädagogik statuiert hatte. Erziehung, so wurde nun gefolgert, muß in kritischer Distanz zu Beruf, Ökonomie, Staat und Gesellschaft erfolgen, weil nur so der die Unvernünftigkeit und Unmündigkeit verewigende Druck der Herrschaftsverhältnisse reduziert werden könne."1)

"Kritische Distanz" wäre ja aber nun gerade, daß die b e s t e h e n d e n Verhältnisse kritischer Betrachtung unterworfen werden, daß die Relationen erhellt werden, durch die das Individuum in diese Verhältnisse eingebunden ist, daß Bildung also die Verhältnisse unter dem Maßstab der Idee einer verbesserten und zu verändernden Gesellschaft thematisiert. Diese kritische Qualität des Bil-

---

1) H. Blankertz: Bildung im ..., a.a.O., S. 5o

dungsbegriffes ging jedoch in dem Maße verloren, in dem einseitig nur die D i s t a n z betont wurde und darüber aus dem Blickfeld geriet, w o v o n man sich distanzierte. Die vorgegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse wurden "aus der Reflexion ausgeblendet und dadurch in ihrer Wirksamkeit bestätigt." [1] Pädagogisches Bildungsdenken richtete sich einseitig aus an dem "intelligiblen Reich der Freiheit", an den Ideen einer besseren Gesellschaft autonomer und gleicher Individuen, und es vergab seine Funktion, an einer Analyse oder gar einer Veränderung des Bestehenden seinen Anteil zu nehmen. Entsprechend trennte sich der Bildungsgedanke von der Ausbildung und blieb schließlich nur noch denen zugänglich, die Ausbildung nicht nötig hatten bzw. zu mehr als Ausbildung privilegiert waren.

Die Situation der einseitig utilitär-ökonomisch ausgerichteten Berufsausbildung zur Zeit der Konstitution des neuhumanistischen Bildungsbegriffs und ihre Diskrepanz zu den gleichzeitig dem Berufsbegriff noch anhaftenden positiven Wertvorstellungen, die jede Berufstätigkeit als von vorgegebenen Mächten unabhängige "Berufung" stilisierten [2], trugen dazu bei, daß die Pädagogen des Neuhumanismus diese positiven Wertvorstellungen als falschen Schein verwarfen und den Beruf sowie die zu ihm führende Ausbildung als das dem bloß Utilitären Verhaftete ansahen. Damit war ein weiteres Moment für die Trennung der "Bildung" von "Ausbildung" gegeben, obwohl dies in der ursprüng-

---

1) H. Blankertz: Bildung im ..., a.a.O., S. 48
2) a.a.O., S. 3o und S. 46 f.

lich konzipierten Bildungstheorie vor allem Humboldts nicht zwingend nahegelegt worden war. [1]

II. 2.4. Bildungsbegriff und Schulreform in der Kritik Heydorns

Während Adorno den allgemeinen historisch-gesellschaftlichen Rahmen der Degeneration des Bildungsbegriffs absteckt und Blankertz eine nähere Beschreibung der spezifisch pädagogischen Bewegung des Bildungsdenkens vorlegt, die in diesem Rahmen sich einfügt und ihn detaillierter füllt, findet sich in Heinz-Joachim Heydorns Arbeiten der Beitrag eines ebenfalls selbständigen Interpreten der Kritischen Gesellschaftstheorie, der zu einer Kritik der aktuellen Reformbestrebungen im deutschen Bildungswesen führt.

Adornos Theorie der Halbbildung gerät vor dem Hintergrund einer Gesellschaftstheorie, welche den totalen Verblendungszusammenhang der modernen Gesellschaft konstatiert [2], in die Nähe skeptischer Resignation, von der aus kaum noch ein Weg vorstellbar ist, über den sich die von der negativ begriffenen Totalität durch und durch geprägten Individuen aus der übermächtigen Herrschaft der faktischen Verhältnisse zu befreien vermöchten. Im gleichen Sinne führen Heydorns Oberlegungen zu einer dezidierten Kritik der gegenwärtigen Schulreform-Initiativen, die er nur als "technokratisch=kapitalistische" zu werten vermag. Heydorn gewinnt seine Einschätzung über die Kritik des "Strukturplans für das Bildungswesen", den die

---

1) H. Blankertz: Bildung im ..., a.a.O., S. 45

2) Th.W. Adorno: Negative Dialektik, Frankfurt 1966

Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im Jahre 197o vorlegte. [1]

Für das reformerische Verständnis der Kollegstufenreform in NRW wird mithin die Frage interessant, inwieweit die Heydornschen Verdachtsmomente auch gegenüber deren eigenen bildungstheoretischen Prämissen stichhaltig werden, oder ob sie trotz der von Adorno, Blankertz und Heydorn aufgezeigten historischen Entwicklung des Bildungsdenkens und unter den vorfindlichen gesellschaftlichen Verhältnissen noch die Qualifikation ihres doppelten Anspruches behalten darf:

- die Tradition aufklärerischen Bildungsinteresses als eines Interesses an Mündigkeit aufzunehmen
  und
- im Sinne eines Ausweges aus dem nahezu geschlossenen Kontext des Vorfindlichen ein kritisches Korrektiv darzustellen, vor dem sich die Praxis ihrer Reform verantworten muß.

II. 2.4.1. Historischer Aspekt

Die Darstellung der Entwicklung der europäischen Bildungsidee deckt sich nach den Beurteilungen ihrer Genese und ihres schließlichen Zustandes bei Adorno und Blankertz in wesentlichen Hinsichten.

Heydorn [2] versucht, diese Entwicklung in einem noch weiter gefaßten historischen Rahmen darzustellen. Er sieht die gesamte abendländische

---

1) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen; Stuttgart 197o

2) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes; Frankfurt 1972. - Eine ausführlichere Darstellung seiner Argumentationsketten findet sich in: ders.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt 197o

Geistesgeschichte als den Hintergrund für eine Kette von Beiträgen zu zwei großen Entwürfen, deren gemeinsames Ziel in der Idee der Mündigkeit gesetzt ist.

"Mündigkeit" versteht Heydorn als den Versuch des Menschen, "aus seiner mythischen Verhaftung" zu entkommen, "seiner selbst habhaft zu werden." Damit begreift sie sich "mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt." 1) Allerdings ist ein solcher Begriff von Mündigkeit für sich allein noch leer. Er bedarf der inhaltlichen Füllung durch eine Theorie, die von der Verhaftung an das Vorfindliche lösen und wie ein Kompaß auf zukünftige Möglichkeiten verweisen kann. 2) Im Begriff "Mündigkeit" ist mithin die Vorstellung von "der Menschwerdung des Menschen" enthalten, die Heydorn in zwei Anstrengungen der Menschheit als "ästhetischen" und als "ökonomischen" Entwurf in Richtung auf Mündigkeit beschreibt, die an Habermas' Darstellung der zwei Weisen der Konstituierung der Gattung Mensch erinnern: 3)

Habermas unterscheidet die "Konstituierung der Gattung in der Dimension der Arbeit" auf dem Weg des wissenschaftlich-technischen Fortschritts mit dem Ziel der vollständigen Substituierung des Menschen durch Maschinerie (="Synthesis durch Arbeit") und die "Konstituierung der Gattung in der Dimension des Kampfes sozialer Klassen" auf dem Weg des sozialen Bildungsprozesses mit dem Ziel einer Selbstreflexion des erscheinenden Bewußtseins bis zu dem Punkt, an dem ein zur Kritik gewordenes

---

1) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung..., a.a.O., S. 7

2) a.a.O., S. 21

3) Habermas: Erkenntnis ..., a.a.O., S. 76/77 unter Bezug auf Vorstellungen von Marx

Selbstbewußtsein der Gattung von ideologischer Verblendung überhaupt sich befreit hat (="Synthesis durch Kampf"; "Interaktion").

Heydorn stellt nun diese beiden Wege der Konstituierung der Gattung mit dem Ziel der Mündigkeit unter dem Aspekt der Entfaltung der europäischen Bildungstheorie als "ökonomischen Entwurf" ("Entwürfe I") [1] und als "ästhetischen Entwurf" ("Entwürfe II") [2] dar. Heydorns These ist, daß sowohl im ökonomisch-technologischen Bereich als auch im ästhetischen Bereich - dort seit der Französischen Revolution - die Voraussetzungen für die vollendbare Konstituierung der Gattung zumindest insoweit gegeben seien, daß die beiden Ansätze miteinander vermittelt werden könnten, - daß die Realisierung dieser Möglichkeit jedoch durch die Fehlentwicklung des Bürgertums zur kapitalistischen Gesellschaft verhindert wurde. Damit steht die Entwicklung im ökonomisch-technologischen Bereich nicht mehr im Dienste der allgemein-menschlichen Emanzipation, und die Fortentwicklung oder auch nur Nutzung der Erkenntnisse aus der Entwicklung des ästhetischen Entwurfs wurde unter der Ausbreitung des kapitalistischen Denkens in Entfremdung und Verdinglichung aufgehalten. Das, was einmal im Zuge der Emanzipation des Bürgertums als kritischer, auf Mündigkeit zielender Entwurf in der Bildungsidee enthalten war, verkehrte sich mittlerweile zur ideologischen Behauptung. Erst wenn der ökonomische Entwurf und der ästhetische Entwurf miteinander vermittelt werden, ist die Voraussetzung für eine Entwicklung

---

1) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung..., a.a.O., S. 21 ff.

2) a.a.O., S. 37 ff.

3) a.a.O., S. 52

der Menschheit in Richtung auf Mündigkeit wieder gegeben. [1] Dafür ist Bildung erforderlich, die in diesem Fall ihren formalen Sinn aus der Idee der Mündigkeit gewinnt.

In den hochentwickelten Gesellschaftssystemen ist Entwicklung nicht ohne - aber auch nicht nur - durch Bildungsinstitutionen zu erreichen. Institutionalisierte Bildung ist nach Ansicht Heydorns jedoch bereits in sich ein Widerspruch zur Mündigkeit und einem ihr verpflichteten Bildungsbegriff, allerdings ein Widerspruch, in welchem sich auch seiner Ansicht nach Bildung wohl zwangsläufig einrichten muß. Neben diesem Widerspruch verkörpert gegenwärtige Bildungsinstitution den Antagonismus zwischen ihrem Auftrag - im Interesse des Systems verwertbare Arbeitskräfte zu produzieren - und ihrem gegenüber ihren Mitgliedern als leere Hülse verkündeten Selbstanspruch einer Bemühung um mehr Mündigkeit. Hier äußert sich der gleichsinnige Antagonismus der kapitalistischen Gesellschaft.

Während im Denken Adornos den von der Negativität des Gesamtzusammenhanges befallenen Subjekten kaum eine Chance offen bleibt, sich ihrer Situation überhaupt noch bewußt zu werden, findet sich bei Heydorn die Sprache dessen, der noch in der Lage scheint, die Verstrickungen seiner Gegenwart aus ihrer geschichtlichen Genese heraus zu durchschauen, und aus der antagonistischen Spannung des erkannten Widerspruchs von Bildungsversprechen und Bildungstatsache des Systems heraus dieses in Richtung auf Einlösung seiner besseren Möglichkeit reflexiv zu transzendieren.

Heydorn sieht Möglichkeiten zur Überwindung dieses Widerspruchs in Entwicklungen innerhalb des

---

1) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung..., a.a.O., S. 52

institutionalisierten Bildungswesens selbst, die durch die "technokratischen Reformen" eingeleitet werden, - Möglichkeiten, obwohl diese Reformen im Auftrag der Herrschenden vorgenommen werden:

"Herrschaftsanspruch und Bewußtseinsbildung können in ein virulentes, antagonistisches Verhältnis geraten; die Institution produziert die Antithese ihrer Deklamation." 1)

Es handelt sich dabei um Möglichkeiten,

"die das veränderte Bildungssystem anbietet; sie sind nicht gering, da es seine Auflösung selber trägt."

Für solche Veränderung kommt "ein theoretisches und ein praktisches Moment in Betracht." 2) Das theoretische Moment ist bestimmt von dem Umstand, daß die neuen Anforderungen der Arbeit im entwickelten Produktionsprozeß an die Bildungsinstitution erhöhte Ansprüche stellen. Die Masse der Schüler muß auf ein höheres "Formalisierungsniveau" gebracht werden (Formalisierung ist etwa gleichzusetzen mit formaler Abstraktionsfähigkeit - H. S.). Obwohl "die Formalisierung gegen ihren möglichen Übergang auf eine qualitative Stufe der Abstraktion gesichert" wird und "die Formalisierungspozesse ... funktionell auseinandergerissen (werden)", 3) läßt sich doch nicht ausschließen, daß das erhöhte Formalisierungsniveau der Erkenntnis sich auf die inhaltlichen Widersprüche der Bildungsinstitution und des Gesamtsystems richtet und somit kritisches Potential freigesetzt wird.

Damit stellt sich die Frage nach der Möglichkeit der Übertragung so gewonnener Erkenntnis in Handeln, für deren Beantwortung Heydorn mit dem

---

1) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung..., a.a.O., S. 127

2) a.a.O., S. 144

3) a.a.O., S. 145

von ihm so genannten "praktischen Moment" einen Hinweis gibt:

"das überlieferte Konkurrenzsystem, mit seiner Verabsolutierung des individuellen Wettbewerbs, genügt den gegenwärtigen Bedürfnissen nicht mehr. Es entspricht nicht mehr dem Stand der gegenwärtigen technologischen Bewältigung... Die Sozialisationsprozesse, die der Kapitalismus um seiner eigenen Herrschafts- und Produktionseffizienz willen auch über eine veränderte Bildungsverfassung antreiben muß, sind zunächst blind, auf reine Verwertung gerichtet, wie die formelle Ratio leer blieb. Sie können jedoch zum Mittel werden, um einem kommenden revolutionären Subjekt zur Artikulation zu verhelfen, zur kollektiven Erfahrung von Selbstbewußtsein." 1)

II. 2.4.2. Die aktuelle "technokratisch-kapitalistische Schulreform" in der Kritik Heydorns

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kritisiert Heydorn die gegenwärtigen Schulreformunternehmen in den kapitalistischen Industrieländern. Aus dem raschen technologischen Fortschritt an der Basis ergibt sich für diese Gesellschaften das Erfordernis, umfangreiche Reformen im Bereich der institutionalisierten Bildung in Angriff nehmen zu müssen. Modell für diese Versuche wurde die amerikanische Fassung des Bildungswesens. Zu den Kennzeichen der amerikanisch-kapitalistischen Bildungsidee gehört es, daß sie sich, anders als in Europa, in einem wirtschaftlichen Großraum ohne feudalistische Relikte entwickeln konnte, in einem Raum also, dem zugleich auch Impulse und Tradition antifeudaler aufklärerisch-idealistischer Mündigkeitsideen fehlten. Vielmehr wird der geistesgeschichtliche Hintergrund dieser Bildungsidee gekennzeichnet von sozial-darwinistischen und

---

1) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung..., a.a.O., S. 147

behavioristischen Vorstellungen, von einem positivistischen Bildungsbegriff, der dazu beiträgt, Erkenntnistheorie zu eliminieren und den Widerspruch von Theorie und Praxis zu negieren. [1]

Die Hauptaufgaben des amerikanischen Bildungssystems bestanden nach Heydorn in der Assimilierung der vielen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und unter dem Aspekt der systemimmanenten Verwertbarkeit der Subjekte in der Weckung und Steuerung von Konsumbedürfnissen, in der Erzielung produktionskonformer Arbeitseinstellungen, zu denen Eigeninitiative und Formen der Kooperation durchaus gehören.

Dieses Bildungskonzept wurde nach dem Zweiten Weltkrieg von den anderen kapitalistischen Industriestaaten übernommen, am raschesten und vollkommensten von Japan und Schweden, mit einigen Abstrichen und Widerständen auch von England. Zur Zeit ist in der BRD zu beobachten, wie im Zuge der hier verspätet einsetzenden Reformbestrebungen das amerikanische Bildungskonzept mit "teutonischem" Perfektionismus übernommen wird.

Diese These führt Heydorn in einer Kritik an dem "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates weiter aus: [2] Ausschließlich die technologischen Fortschritte an der Basis diktieren

---

1) Bei aller Wertschätzung der allenthalben erdrückend kenntnisreichen Gedankenführung Heydorns behält sich der Verfasser im Hinblick auf die Beurteilung der amerikanischen geistesgeschichtlichen Tradition doch die Option einer differenzierteren Sichtweise in diesem Punkte vor. Allerdings kann an dieser Stelle keiner ausführlicheren Diskussion der Heydornschen Unterstellung Raum gegeben werden. - Theoretische Beiträge, deren apologetischer Tenor die Ansichten Heydorns belegen könnten, finden sich bei T. Parsons (Vgl. Kap. VI). Allerdings. Aber: Parsons ist nicht Amerika.

2) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: "Strukturplan für das Bildungswesen"; Stuttgart 197o

alle Entwicklungen in der Bildungstheorie und in der Reform des institutionalisierten Bildungswesens. Das gesellschaftliche Erfordernis nach mehr qualifizierten Arbeitskräften und nach mehr Disponibilität dieser Kräfte evoziert die Dynamisierung des Begabungsbegriffes. [1] Gleichzeitig wird eine Theorie des subjektiven Interesses vorgeschoben, die ideologisch behauptet, der den Schülern oktroyierte Bildungsgang käme ihren Interessen entgegen, während er sie in Wahrheit auf subtile, harmonische Weise - doch gleichwohl effektiv - ganz den Allokations- und Verwertungsinteressen des Systems zuführt. Neben der ideologischen Rede vom subjektiven Interesse wird auf der anderen Seite das gesellschaftliche Interesse stets als selbstevident vorausgesetzt. - Tatsächlich legen die einschlägigen Textstellen im Strukturplan die Annahme nahe, daß dort die bundesrepublikanische Gesellschaft in einem unkritischen Sinn als "demokratische" verstanden wird, [2] in deren Spielregeln der Schüler nur noch einzuüben sei; von einer kritischen Auseinandersetzung mit den bestehenden Verhältnissen und den geltenden Normen ist nicht die

---

1) Strukturplan ..., a.a.O., S. 19

2) a.a.O., S. 31: "Ebenso liegt es im Interesse des Einzelnen wie der Gesellschaft, daß die Fähigkeit zur Mitwirkung im demokratischen Staat ... entwickelt wird." - S. 32: "Der öffentlich verantworteten Bildung ist vielmehr die Aufgabe gestellt, den Gesamtprozeß der Bildung eines Menschen ... in den gesellschaftlichen Zusammenhang hereinzunehmen. - Innerhalb des Gesamtprozesses der Bildung wird der junge Mensch durch die Schule in die geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Traditionen eingeführt und erwirbt die dazu gehörenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten." - Ebenso S. 33 unten: "die gezielte..."

Rede; ihre Geltung wird eher bekräftigt. [1)]

Kennzeichnend für eine so kritisierte Bildungskonzeption ist weiterhin ihre immer wieder unkritisch betonte Wissenschaftsorientiertheit, - besser: Wissenschaftsbestimmtheit. Heydorn vermutet einen positivistischen Wissenschaftsbegriff und eine Funktion der Wissenschaftsbezogenheit einmal im Sinne der die Wissenschaft Beherrschenden, zum zweiten im Sinne der Möglichkeit, auftauchende Kritik als unwissenschaftlich zu disqualifizieren und zum dritten als Eliminierung der Bereiche des Affektiven, des Meinens und der Weltanschauung. Tatsächlich findet sich der Wissenschaftsbegriff im Strukturplan nur unkritisch und unpräzisiert verwendet. [2)]

---

1) a.a.O., S. 35: "Das Leistungsprinzip, wie es im gesellschaftlichen Wettbewerb gilt, kann nicht auf den Bildungsprozeß des Jugendlichen oder gar des Kindes übertragen werden. Der Wettbewerb muß vielmehr in Formen eingeübt werden, die dem Alter entsprechen und frei sind von der Drohung lebenslanger Nachteile oder sozialer Deklassierung." - und: "Das pädagogische Leistungsprinzip gewährleistet zudem, daß der Lernende am Ende seiner Schul- und Ausbildungszeit den harten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht unvorbereitet gegenübersteht." - S. 39: "Es heißt deshalb, Maßstäbe für Veränderungen im Bildungssystem zu finden, die den sich verändernden Gesamtverhältnissen Rechnung tragen."

2) a.a.O., S. 3o: "Das organisierte Lernen soll für alle wissenschaftsorientiert sein." - S. 33: "Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wissenschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden." - Solchem Wissenschaftsverständnis scheint die Möglichkeit benommen, "den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang als eine die Forschung selber noch bestimmende Totalität" zu begreifen. - J. Habermas: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik, in: T.W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied 197o/2, S. 158

Der bisher vorgetragenen Kritik entspricht nach Heydorn dann auch das mit den Reformen initiierte veränderte Lehrerbild. Dieser verfügt nicht mehr über die Auswahl der Inhalte und steht nicht mehr im Dialog mit den Schülern. Er verwaltet Inhalte, er ist Supervisor über Vermittlungsprozesse von "lehrer-sicheren" Curricula an die Schüler. Die Inhalte sind allein nach den Erfordernissen spezialisierter Verwertbarkeit und beschränkter Disponibilität im Interesse des entwickelten Produktionsprozesses ausgesucht. Sie schaffen für den Schüler kein Erfassen übergeordneter Zusammenhänge, was als systemgefährdend angesehen werden müßte. An dieser Stelle wird besonders deutlich, was dem Bildungsbegriff in der kapitalistisch-technokratischen Reform geschehen ist: Das, was Allgemeinbildung einmal meinte, Zusammenhänge erkennbar zu machen und Kritik freizusetzen, das wird von einer auf Verwertungsprozesse zweckorientierten Berufsbildung ausgeschaltet.

Die Berufsbildung - affin dem "ökonomischen Entwurf" - dominiert allein; die Allgemeinbildung - affin dem "ästhetischen Entwurf" - wird eliminiert.

Allgemeinbildung wäre "antizipierender Hinweis auf universelle Selbsterfassung", ließe die Subjekte sich eines "produktiven Bewußtseins" inne werden und gäbe den Blick auf Zukunft frei. Demgegenüber vertritt Berufsbildung die "Determination durch eine historische Gesellschaft", sie setzt das in der Gegenwart Erforderliche in materialer Bestimmtheit und Konkretheit durch. Erst in der "Interdependenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung" ist wirkliche Bildung ermöglicht, "wird Bildung zum Agens, zu einem Hebel der Verwirklichung", erst in einem solchen

Vorgang gelänge die Vermittlung der im "ökonomischen Entwurf" und im "ästhetischen Entwurf" angelegten Tendenzen in Richtung auf Mündigkeit. [1] Hiervon bleibt in der technokratischen Schulreform nichts, weil die alleinige Betonung des Aspektes der Berufsausbildung das andere Moment völlig verschüttet.

II. 2.5. Zu den bildungstheoretischen Prämissen der Kollegstufen-Reform in NRW

Die Kritik Heydorns am Strukturplan trifft jedoch nicht in gleicher Weise auf die bildungstheoretischen Prämissen der geplanten Reform der Kollegstufe in NRW zu. [2] Diese beanspruchen, in einer Linie der bildungstheoretischen Entwicklung zu stehen, wie sie von den neuhumanistischen Pädagogen (Humboldt/Süvern) bis zu den Überlegungen Th. W. Adornos führt. Unter dem übergreifenden "Prinzip der allgemeinen Menschenbildung" soll unter den beiden Bereichen "Allgemeine Lernziele" und "spezifische (fachliche)Lernziele"miteinander vermittelt werden, was Blankertz als "Bildung" und "Ausbildung" bezeichnet hatte, was Heydorn "Allgemeinbildung" und "Berufsausbildung" benannte. Dem drohenden Übermächtigwerden der Berufsbildung wird die kritische Qualität der allgemeinen Lernziele als Korrektiv und Legitimationszwang entgegengesetzt. Die allgemeinen Lernziele sind ihrerseits bestimmt durch die beiden Momente einerseits der "Lernsituation in der technischen Zivilisation", die sich didaktisch als "Wissenschaftsorientiertheit des Lernens" ausdrückt, und andererseits durch "die seit der Aufklärung freigesetzte Tendenz zur Mündigkeit des Menschen",

---

1) H.J. Heydorn: Zu einer Neufassung...,a.a.O.,S. 95

2) Die Kollegstufe in NRW, a.a.O.

die sich didaktisch im "Prinzip der Kritik" ausdrückt. [1]

Damit sind "Allgemeine Lernziele (solche) Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die (deswegen) mit Vorrang erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit im Interesse des Subjekts ü b e r schreiten." [2] Eine solche Formulierung findet sich im Strukturplan nicht. Die absolute Trennung der institutionalisierten Bildungsgänge in berufsbildende und allgemeinbildende soll aufgehoben werden; die sowohl berufsbildende als auch allgemeinbildende Implikation des Bildungsbegriffs wird in die Realität der Bildungsinstitution wieder eingeführt.

Der in den bildungstheoretischen Prämissen der Kollegstufe eingeführte Wissenschaftsbegriff unterscheidet sich erheblich von dem unkritischen Begriff des Strukturplans. Wissenschaft wird unmittelbar verknüpft mit dem Prinzip der Kritik, die das Gegebene transzendieren soll, sie wird verstanden als "offener Prozeß" [3], soll thematisiert werden in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen und Zwecksetzungen [4], soll auch der "metawissenschaftlichen, philosophischen Rückfrage" ausgesetzt werden [5]. Wissenschaftliche Kriterien fragen nach der Legitimation der Unterrichtsinhalte [6], sie sprengen durch Generalisierung

---

1) Kollegstufe NW, a.a.O., S. 22

2) a.a.O., S. 22; Paranthesen und Hervorhebung vom Verf.; - Für die fachlichen Lernziele ließe sich formulieren: "Fachliche Lernziele sind solche Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten, die die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit des Individuums befördern."

3) a.a.O., S. 28

4) a.a.O., S. 29

5) a.a.O., S. 3o

6) a.a.O., S. 26

und Abstrahierung die Enge verwertungsorientierter Berufsausbildungsprozesse auf [1] und sollen den Blick für übergreifende Zusammenhänge und Strukturen bei aller unumgänglichen Spezialisierung ermöglichen [2].

Ist mit dem letzten Argument zwar die Erwiderung auf die Kritik Heydorns gegeben, derzufolge die technokratische Reform gerade über weitgehende Spezialisierung den gesellschaftlichen Subjekten endgültig die Möglichkeit der Schau von Zusammenhängen und ihrer kritischen Thematisierung in der Kommunikation überhaupt versperre, so wird andererseits in dem Konzept der Kollegstufe die Bedingung für die Möglichkeit bestritten, daß heute noch so etwas wie ein "Kanon von allgemeingültigen Inhalten" möglich sei. Heydorn kritisiert, daß es heute keine "bleibenden Inhalte" mehr gebe [3], daß auf diese Weise alles Gelernte der Relativierung rasch anheimfalle und mithin allein die Methode zur Konditionierung des Menschen absolut gesetzt werde [4]. Allerdings finden sich zu dieser Frage bei Heydorn nur negative Formulierungen; er äußert sich

---

1) Kollegstufe NW, a.a.O., S. 28

2) a.a.O., S. 26 und S. 3o; - Adorno hält die Möglichkeit einer Erfassung gesellschaftlicher Zusammenhänge - sobald sie überhaupt intendiert und initiiert wird - für im Prinzip (!) möglich: "In vieler Hinsicht ist die Gesellschaft, durch den Wegfall ungezählter, auf den Markt zurückweisender Mechanismen, durch die Beseitigung des blinden Kräftespiels in breiten Sektoren, durchsichtiger als je zuvor. Hinge Erkenntnis von nichts ab als der funktionellen Beschaffenheit der Gesellschaft, so könnte wahrscheinlich heute die berühmte Putzfrau recht wohl das Getriebe verstehen. Objektiv produziert ist vielmehr die subjektive Beschaffenheit, welche die objektiv mögliche Einsicht unmöglich macht. Das Gefühl, an die Macht des Bestehenden doch nicht heranzureichen, vor ihm kapitulieren zu müssen, lähmt auch die Triebregungen der Erkenntnis.'
- in: Theorie der Halbbildung; a.a.O., S. 188

3) Heydorn, a.a.O., S. 86

4) a.a.O., S. 87

nicht positiv dazu, was denn unter "bleibenden Inhalten" verstanden werden müsse. Man kann lediglich vermuten, daß sich diese Inhalte bei ihm irgendwie nach Kriterien der Allgemeinbildung konstituieren müßten. In solch allgemeiner Form wäre das allerdings kein Widerspruch zu den bildungstheoretischen Prämissen der Kollegstufe.

Es scheint aber eher, als meine er mit seiner Kritik doch etwas konkreteres, das der Vorstellung eines Inhalts-Kanons recht nahe kommt, wenn man aufgrund des übrigen Kontextes eine geistige Verwandtschaft auch dieser Aussagen Heydorns zu den Ausführungen Adornos annimmt. Adorno wendet sich einerseits scharf gegen die im herkömmlichen Kanon "auf Sentenzen abgezogene Bildung", gleichzeitig jedoch beklagt er das Fehlen von Tradition, von Bildern, von der "Nahrung, an der sich der Geist erst bildet." [1] Nur wird man diese Aussagen im Zusammenhang mit der Systematik seines Bildungsbegriffs verstehen müssen. Tradition und Inhalte setzen eine Kultur voraus, die die Legitimation einer solchen Bezeichnung aus ihrer intakten Interdependenz mit der gesellschaftlichen Realität bezieht. In der gegenwärtigen historischen Situation, wo das, was einmal Kultur war, zu verdinglichten Kulturgütern sich verkehrte und von dem Leben der Menschen sich abspaltete, wo die Ideen verschüttet sind und Ideologien sich an ihre Stelle setzten, - wo also die Voraussetzungen von Bildung eigentlich fehlen [2]-, wäre tatsächlich der Versuch einer Anknüpfung an solche Tradition und

---

1) Adorno, a.a.O., S. 178 f.

2) a.a.O., S. 181 f.

solche Kulturgüter schon falscher Schein.

Die bildungstheoretischen Prämissen zur Kollegreform in NRW formulieren das Problem in ähnlicher und zugleich erweiterter Weise:

"Eine inhaltlich ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung im emphatischen Sinne wäre abhängig von

- einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung,

- einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang,

- einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung.

Diese Voraussetzungen sind für uns nicht gegeben." [1)]

Tradition kann bildungstheoretisch eher hergestellt werden durch die Wiederherstellung der systematischen Relationen des Bildungsbegriffs in der Realität: den Zusammenhang von kritischem Gesellschaftsbezug und der Idee einer besseren Gesellschaft in Anknüpfung an die kritische Qualität des Bildungsbegriffs. Das auch ermöglichte allein den Rekurs auf die verlorengegangenen Wahrheiten der überkommenen Kulturinhalte. Was Adorno analysiert und Heydorn an der Bildungsreform kritisiert, wäre auch in diesem Sinne nur zu beantworten durch den eingestandenen Verzicht auf kanonisierten Bildungsstoff.

- In der Spannung zum bis hierhin auseinandergelegten Hintergrund gewinnt der Gehalt eines Bildungsbegriffes, der sich "kritisch" nennt, seine Konturen.

Die anschließende Untersuchung geht von der Oberzeugung aus, daß sozialisationstheoretische Analysen und auf Sozialisation bezogene Praxis

---

1) Kollegstufe NW, a.a.O., S. 22

nur dann der Gefahr von Sozialtechnologie entgehen können, wenn sie ihr erkenntnisleitendes Interesse an kritische Intentionalität binden. Gehalt und systematische Verankerung in der Tradition einer Bildungsidee, die sich der "seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz zur Mündigkeit des Menschen" [1] verschrieben hat, qualifizieren einen so gefaßten Bildungsbegriff zum Kriterium, an dessen Interesse die folgende Untersuchung ihre Ergebnisse bemißt.

---

1) Kollegstufe NW, a.a.O.

II. 3. Entwicklung der leitenden sozialisationstheoretischen Fragestellung

II. 3.1. Zum Stand der Sozialisationsforschung

Thomas S. Kuhn unternimmt es, die "Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" [1] zu beschreiben, und er kennzeichnet eine solche Revolution als einen Übergang der betreffenden Wissenschaft von einem anerkannten Paradigma zu einem anderen. Wenn die Vertreter einer Disziplin sich auf ein gemeinsam anerkanntes theoretisches Konzept geeinigt haben, das die doppelte Leistung erfüllt,

- "eine beständige Gruppe von Anhängern anzuziehen, hinweg von den wetteifernden Verfahren wissenschaftlicher Tätigkeit"
- und "noch offen genug (zu sein), um der neubestimmten Gruppe von Fachleuten alle möglichen Probleme zur Lösung zu überlassen", 2)

dann kann man davon reden, daß diese Disziplin ihr "Paradigma" erzielt habe, mit dem sie vorläufig weiterarbeiten kann. Bevor Wissenschaften einen derartigen Entwicklungsstand erreicht haben, müssen sie eine Phase durchlaufen, in der heterogene "Schulen" unvereinbares Wissen mehr akkumulieren als systematisieren. Kuhn führt seine Paradigma-Theorie am Beispiel mehrerer Naturwissenschaften aus,

- "und es bleibt die Frage offen, welche Teilgebiete der Sozialwissenschaft überhaupt schon solche Paradigmata erworben haben. Die Geschichte zeigt, daß der Weg zu einem festumrissenen Forschungskonsensus außergewöhnlich mühsam ist." 3)

---

1) Thomas S. Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 1967 (Originalausgabe: Chicago 1962)

2) a.a.O., S. 28

3) a.a.O., S. 34

In der Tat. Wer sich mit einer sozialisationstheoretischen Thematik befaßt, weiß von der Mühsal des vor-paradigmatischen Entwicklungsstandes und den auf diesem Gebiet unvermittelt miteinander konkurrierenden Schulen zu berichten. Inwieweit es sich dabei um einen Sachverhalt handelt, der auf die besondere wissenschaftstheoretische Eigenproblematik der Sozialwissenschaften [1] verweist, das muß an dieser Stelle dahingestellt bleiben; jedenfalls läßt sich ein weitverbreitetes Unbehagen am gegenwärtigen Stand sozialisationstheoretischer Forschung ausmachen:

So stellt Abels fest, "daß die Diskussion um den Modebereich Sozialisation keineswegs so klar strukturiert ist, wie manche Theoretiker es darstellen möchten. Die Fülle der Literatur, die in den letzten Jahren zu diesem Arbeitsbereich erschienen ist, ... ist genug Beweis für die Annahme eines sehr heterogenen wissenschaftlichen Dialogs." 2)

Die Teilnehmer des Seminars "Sozialisation und kompensatorische Erziehung" müssen bei ihrer abschließenden Ergebnisredaktion lapidar zum Ausdruck bringen, daß "es d i e Theorie der Sozialisation nicht gibt" [3], und Rolff kennzeichnet den einschlägigen Forschungsstand: "Eine entfaltete und empirisch überprüfte Sozialisationstheorie liegt noch nicht vor." [4] 1969 bemerkt Fend:

"Es soll hier nicht verschwiegen werden, daß die meisten Theoreme über den Sozialisationsprozeß

---

1) Vgl. dazu die Positionen von Albert und Habermas in: T.W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied, Berlin 1970/2; und: J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/Main 1968

2) Heinz Abels, Hrsg.: Sozialisation in der Schule, Kettwig/Ruhr 1971, S. II

3) Sozialisation und kompensatorische Erziehung, Hamburg 1971, S. 6

4) H.G. Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972, S. 43

(...) noch mehr spekulativen Charakter haben." [1],

und auch 1971 muß er einer weiteren Publikation vorausschicken:

"Gegenwärtig kann auf der Basis sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse nicht mehr geleistet werden, als 'Stückwerk-Technologien' zu konzipieren." 2)

Sinngemäß bezeichnet denn auch Wellendorf den Status seiner Erörterung der Relation zwischen schulischer Sozialisation und Identität von vorneherein als "Interpretationsvorschlag". 3)

Dem unbefriedigenden Stand der Theoriebildung entspricht die Heterogenität und geringe Aussagekraft der einschlägigen empirischen Arbeiten:

"Bisher liegt über die erwähnten Ansätze hinaus lediglich eine Fülle von empirischen Einzeluntersuchungen vor. Die einem bestimmten Ansatz zuzurechnenden Beiträge sind zudem in so unterschiedlichen Sprachen formuliert, daß es kaum möglich ist, einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu finden. Auch ist die empirische Forschung meist nicht konsequent auf eine theoretische Fundierung bezogen; sie huldigt vielmehr einem Ad-hoc-Pragmatismus." 4)

Im gleichen Sinn beklagt Fend bei seinem Versuch, einen "allgemeinen theoretischen Bezugsrahmen" für Prozesse der Sozialisierung zu entwerfen,

" ... daß es keine allgemein anerkannte psychologische Terminologie zur Beschreibung normativer Orientierungen gibt." 5)

Die Liste solcher Klagen ließe sich sehr weit fortsetzen; sie entspräche in ihrer Länge am Ende einer Bibliographie zum Thema. Die Ursachen für

---

1) Helmut Fend: Sozialisierung und Erziehung; Weinheim, Berlin, Basel 1969, S. 235

2) Helmut Fend: Konformität und Selbstbestimmung; Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 12

3) Franz Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim, Basel 1973, S. 13

4) H.G. Rolff, a.a.O., S. 44

5) Helmut Fend: Sozialisierung und Erziehung; a.a.O., S. 228

diese negative Bilanz liegen nicht nur in der außerordentlichen Komplexität des betreffenden sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichs und in dessen besonderer wissenschaftstheoretischer Problematik, sondern auch in der mangelhaften Entwicklung übergreifender Zusammenarbeit und gegenseitiger Kenntnisnahme bei den mit diesen Fragen befaßten Disziplinen, Richtungen und "Schulen". Vor allem handelt es sich um einen Objektbereich, dessen Ergebnisse von den politisch-weltanschaulichen Implikationen der Forscher nicht zu trennen sind, demgegenüber sich also schon die erkenntnisleitenden Interessen im höchsten Grad kontrovers verhalten. Forschungsinteresse, Theoriebildung, Forschungsdesign, Forschungsergebnisse und präskriptive Konsequenzen sind je nach historischem und gesellschaftspolitischem Standort umstritten bis zur unmittelbaren Widersprüchlichkeit. [1)]

---

1) "Die Mängel dieser Forschung ergeben sich zum Teil mehr oder weniger zwingend aus der Geschichte dieser Forschung: Forschungen zum Thema 'Jugend' haben insbesondere in den westeuropäischen Ländern und in den USA bereits eine lange, zumindest einige Jahrzehnte zurückreichende Geschichte, die in einer sehr aufschlußreichen Weise sowohl von wissenschaftlichen Faktoren, wie auch von wechselnden politisch-gesellschaftlichen Interessenlagen bestimmt wurde."
- in: Hornstein, Schefold, Schmeiser, Stackebrandt: Lernen im Jugendalter; Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 54; Stuttgart 1975/1
- vgl. auch: A. Flitner und W. Hornstein: Kindheit und Jugendalter in historischer Betrachtung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1964

II. 3.2. Forschungslage zur sekundären Sozialisation

Besonders rückständig scheint die Forschungslage zur Sozialisationsproblematik auf dem Gebiete der Klärung der Prozesse des Jugendalters und der "post-adoleszenten Veränderung des Selbst" [1] zu sein. Für die Beantwortung der Frage,

"was denn im Jugendalter angesichts einer praktisch unbeschränkten Zahl von individuellen Variationen noch neu gelernt, was also durch Lernprozesse veränderbar, innerhalb welcher Grenzen beeinflußbar und was auf der anderen Seite in dieser Altersstufe bereits auf eine nicht mehr revidierbare Weise festgelegt ist," 2)

hätten die Autoren des Gutachtens für den Deutschen Bildungsrat, "Lernen im Jugendalter", ganz andere Voraussetzungen für ihre Arbeit benötigt, als sie sie vorfanden:

"Dies würde konsequenterweise eine Sozialisationsforschung voraussetzen, die die Kontinuität der biographischen Verläufe, die Wirkungen der verschiedenen, am Sozialisationsprozeß beteiligten Institutionen, also der Familie, der vorschulischen institutionalisierten Erziehung, der Schule, der Nachbarschaft, der Medien usw. im Zusammenhang darstellen und erforschen würde, um auf dieser Basis gesicherte Aussagen über die bereits gemachten Lernerfahrungen wagen zu können.
Angesichts solcher Postulate und Bedürfnisse muß der tatsächliche Forschungsstand zum Thema Jugend als einigermaßen deprimierend bezeichnet werden. ... Die Forschungen, die unter diesem Begriff zusammenzufassen sind, leiden nicht nur an erheblichen methodischen Mängeln, sondern auch an Beliebigkeit und mangelnder Relevanz der Fragestellungen, so daß man von Jugendforschung nur im abstrakten Sinn sprechen kann; eine sich theoretisch oder methodisch

---

1) David Gottlieb: "Processes of Socialization in American Graduate Schools" in: Social Forces, Chapel Hill, N.C., Bd. 4o (1961), H. 2, S. 124-131

2) Hornstein u.a.: Lernen im Jugendalter, a. a.O., S. 17

als eigenständig verstehende Forschungspraxis, die sich von anderen Forschungskomplexen abheben ließe, mit dem konstituierenden Gesichtspunkt "Jugend", gibt es weder in der BRD noch in den angelsächsischen Ländern. Die Ergebnisse der Jugendforschung stellen sich dar als eine Auslese aus verschiedenen Forschungsfeldern - Freizeitforschung, Familiensoziologie, Bildungssoziologie, Kleingruppenforschung u.a.; damit ist gleichzeitig gesagt, daß der Umfang dieser Jugendforschung nicht vorgegeben ist, sondern durch Erkenntnisinteressen und Fragestellungen sich verändert. Ebenso wie etwa Jugendsoziologie im wesentlichen ein "Reflexionsort" ist, an dem verschiedene allgemein-soziologische wie nicht-soziologische Fragestellungen aufeinander bezogen und integriert werden können, ist Jugendforschung weitgehend ein "perspektivisches Abklopfen" anderer Forschungsbereiche." 1)

Ich möchte an dieser Stelle einige Gründe benennen, die mir für den besonders unzureichenden Stand hinsichtlich der Erforschung und Theoriebildung bei weiterführenden und aufbauenden Sozialisationsprozessen im Jugend- und Erwachsenenalter maßgeblich scheinen.

1. Die Mehrzahl der vorliegenden Sozialisationskonzepte, und erst recht die auf ihnen gründende Literatur, über die jene erst ihre weitverbreitete Wirksamkeit in der Praxis erhalten konnten, sehen davon ab, daß wir es heute in entwickelten Industrieländern mit wesentlich mobileren Gesellschaften und damit wesentlich mobileren individuellen Sozialisationsverläufen zu tun haben. 2)

   In gängigen Sozialisationskonzepten, welche nicht müde werden, die prinzipiell unrevidierbaren Einflüsse der primären So-

---

1) Hornstein u.a.: Lernen im Jugendalter, a. a.O., S. 21

2) Vgl. dazu die Angaben über soziale Schichtung, soziale Mobilität und Erziehung in: H.G. Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S. 13 ff.

zialisation zu betonen, schwingt noch der Nachhall einer Gesellschaftsformation mit, in der ein jeder in dem sozialen und geistigen Milieu lebenslang verblieb, in das er einmal hineingeboren wurde. Dieser geschichtliche Hintergrund bildet ihren wahren Teil. Konservative Gruppen, die ein naheliegendes Interesse an der Perpetuierung der überkommenen gesellschaftlichen Verhältnisse entwickeln, wollen diese Wahrheit erhalten. Doch der wissenschaftliche und technologische Fortschritt zwingt zur Umorientierung: letztlich vermittelt über den ökonomischen Druck zur internationalen Konkurrenzfähigkeit muß das System, eben weil es als solches überleben will, sich verändern: muß neue wissenschaftlich-technische Subsysteme ausdifferenzieren, muß über seine Bildungsinstitutionen die Gesellschaftsmitglieder mit den erforderlichen Qualifikationen ausstatten, muß für biographische Karrieren vorbereiten, die weit von einer planen Reproduktion tradierter Lebens- und Berufsläufe entfernt sind. Diese Entwicklung hat längst schon eingesetzt und ihre Folgen weit über das Berufssystem hinaus ausgebreitet. Den faktischen Veränderungen steht das Beharrungsvermögen wissenschaftlicher Schulen und des vorwissenschaftlichen common sense entgegen.

Man käme zu wesentlich anderen Einsichten über die Möglichkeit von Prozessen sekundärer Sozialisation, wenn man weniger aus alter Theoriebildung und durchaus a u c h n o c h häufig faktisch anzutreffenden sozialen Biographien ausginge, wenn man vielmehr achtete auf die vom Normalen abweichenden Sozialisations-

verläufe und auf die auch in den vorliegenden Theorien im Grunde schon angelegten, aber noch nicht entfalteten Aussagen über die dynamischen Potentiale sozialer Werdegänge.

2. Es mangelt außerdem an einem Interesse, das sich mit so gerichteter sozialisationstheoretischer Reflexion einlassen könnte. Vielmehr ist es interessierten Gruppen daran gelegen, die überkommene soziale Pyramide in ihrem Aufbau unangetastet zu lassen, den Betroffenen gar nicht erst das Bewußtsein zu vermitteln, daß ihre eigene Bildungskarriere keineswegs derjenigen ihrer Vorfahren folgt, daß sie mithin auch Anspruch auf einen entsprechenden höheren Status erworben haben, der ihrer erreichten Qualifikation entspräche.

   Ein entwickeltes Bewußtsein über die bislang noch nicht bewußt genutzten Möglichkeiten intentionaler und emanzipatorisch gemeinter weiterführender Sozialisation müßte zudem die Legitimation für die bestehende gesellschaftliche Ungleichheit in Frage stellen, müßte nach konsequenten Veränderungen der sozialisierenden Bedingungen rufen.

   Es würde schließlich die machtvollste Institution für die Reproduktion der bestehenden Gesellschaftsform, den Allokationsmechanismus des gegenwärtigen dreigliederigen Schulsystems in Frage stellen: denn man verlöre ein weiteres Stück von der Sicherheit, daß die Verteilung der Begabungen analog der Schultypen im vorfindlichen Schulsystem erhofft werden könne. Vielmehr sähe man sich dem Verdacht konfrontiert, daß erst die Beschaffenheit des

Schulsystems selbst seinen gehörigen Beitrag dazu leiste, aus den Heranwachsenden der Gesellschaft diejenigen zu machen, als die man sie zu sehen gewohnt ist: als Schüler mit mehr oder minder großen Chancen entsprechend ihrer Begabung und ihrem sozio-kulturellen Primär-Milieu.

Genau von solchen kritischen Überlegungen müßte sozialisationstheoretische Reflexion ausgehen, die ihren Impuls aus der bildungstheoretisch gewonnenen Absicht auf Transzendierung des gesellschaftlich Vorfindlichen gewinnt. Nicht aber dürfte sie dem Fehler verhaftet bleiben, der gerade manchen sich "progressiv" wähnenden Pädagogen zu verfrühtem Zaudern verleitet: zur Scheu vor sozialisierender Einflußnahme überhaupt aus Angst, er könnte sich den Vorwurf sozialtechnologischer Manipulation einhandeln. Der Vorwurf für sich ist zunächst trivial verkürzt oder verdächtig interessiert.

3. Gängige Sozialisationstheorien legen das Mißverständnis einer nach der primären Sozialisationsphase praktisch abgeschlossenen Persönlichkeitsentwicklung nahe. Dies geschieht einmal durch das Vertreten der expliziten Auffassung, daß in der frühkindlichen Sozialisation das wesentliche Material bereitgestellt wird, mit dem spätere Sozialisationseinflüsse allenfalls noch spielen, das sie aber keineswegs mehr ändern könnten:

"the usual objective of socialization in the later life stages is to get one to practice a new combination of skills already acquired,to combine existing elements into new forms, to

trim and polish existing material, rather than to learn wholly new complexes or responses as in the case of the relatively untrained child for whom the socialization effort starts with little more than initial intelligence and primary drives." 1)

Als zweites Beispiel für Aussagen in der Konsequenz derart statisch konzipierter Sozialisationstheorien möge hier das Referat des Ansatzes von Jacob stehen: 2)

"Nach Jacob ereignen sich im Verlauf des Studiums keine tiefliegenden Wertveränderungen mehr, vielmehr stellen die stattfindenden Entwicklungen Oberflächenveränderungen dar. Aus diesem Grund kennzeichnet Jacob den Entwicklungsprozeß während des Studiums als abschließende Sozialisation, in der vorhandene Wertelemente in Konsistenz gebracht und stabilisiert werden." 3)

Die hier angeführten Auffassungen liegen in der Konsequenz der strukturfunktionalen Systemtheorie, nach deren Verständis die Funktion des sozialisierenden Systems einer Gesellschaft vor allem der Integration der Heranwachsenden in das bestehende System zu dienen hat und die im Sinne des Systems erforderlichen Qualifikationen und Allokationen der Gesellschaftsmitglieder leisten muß. Dementsprechend dient die primäre Sozialisation einer Ausstattung der Individuen mit den "Grundqualifikationen des Rollenhandelns". Haben sie diese einmal erworben, so muß das für ihr weiteres Handeln im

---

1) George Orville Brim Jr.: Socialization after Childhood, in: G.O. Brim and St. Wheeler (Hrsg.): Socialization after Childhood, N.Y., Wiley 1966, S. 1-42

2) Philip E. Jacob: Changing Values in College, N.Y., Harper and Row, 1957

3) Zitiert nach der wertvollen Literaturübersicht von Susanne Kleemann: Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA; Studien und Berichte 9B, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1969, S. 81

System hinreichen, es sei denn, das Individuum werde aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse vor Spannungen und Belastungen gestellt, denen es nicht gewachsen ist. [1)]

Aber auch die inzwischen überholte Entwicklungspsychologie in der Form einer Phasenlehre trug zur Annahme eines Sozialisationsprozesses bei, der den Heranwachsenden das Durchlaufen einer Reihe von Stufen auferlegte, an deren Ende das wohlintegrierte und handlungsfähige Gesellschaftsmitglied stand. [2)] Diese Phasenlehren haben vor allem nachhaltigen Eingang in die pädagogische Praxis gefunden.

Eine Anfälligkeit für solche Interpretationen ist auch der psychoanalystischen Phasenkonzeption von Freud [3)] nicht abzusprechen. Die Staffelung "orale", "anale", "infantil-genitale" und "Latenz-"phase legt jedenfalls solche Rezeptionen nahe, wie sie

---

1) Vgl. zum strukturfunktionalen Sozialisationskonzept ausführlicher: unten, Kap. VI

2) Vgl. Heinz Remplein: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München, Basel 1961/9

Eduard Spranger: Psychologie des Jugendalters; Leipzig 1925

Oswald Kroh: Psychologie der Oberstufe, Unveränderter fotomechanischer Nachdruck der 3./4. Auflage, Langensalza 1933, Weinheim 1965

ders.: Entwicklungspsychologie des Grundschulalters, Langensalza 1944, 13.-19. Auflage

Rolf Oerter ist es gelungen, in einer ausgewogenen Kritik die Verdienste der Phasenlehre anerkannt und ihre problematischen Schwachstellen hervorgehoben zu haben. - in: Rolf Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969, S. 47-59

3) Sigmund Freud: Gesammelte Werke, Imago Publishing Co. Ltd., London 194o; Nachdruck beim S. Fischer Verlag 197o , hier: Bd. 5, S. 27 ff.

zum Beispiel bei Gottschalch (1971) zu finden ist:

"Mit der Lösung der ödipalen Konflikte ist die primäre Sozialisation beendet. In der sogenannten Latenzphase beginnt die sekundäre Sozialisation, deren gesamter Verlauf wesentlich davon bestimmt ist, wie die Probleme der ödipalen Phase gelöst wurden." 1)

Eine Adaption der Freudschen Arbeiten im Sinne einer Phasenlehre, welche zwar in richtiger Kenntnis der Bedeutsamkeit frühkindlicher Sozialisationskarrieren diese doch zu ausschließlich focussiert und spätere Entwicklungen nur noch als Emanationen des Kräftespiels eines primär bereitgestellten Materials ansieht, folgt nicht zwingend aus Freuds Arbeiten, ist aber nahegelegt. Das kommt besonders im Werk Eriksons 2) zum Ausdruck. Bei allen Verdiensten, die diesem Autor im Hinblick auf seinen Beitrag zur Weiterentwicklung der sozialisationstheoretischen Konzeptualisierung unbestritten bleiben sollen, muß doch auf den bedenklichen Hang seiner Phasentheorie der Identitätsbildung hingewiesen werden, die den Werdegang der Persönlichkeit als Durchgang durch eine Folge verschiedener Krisen auffaßt, bei deren erfolgreicher oder erfolgloser Lösung am Ende eine stabile oder eine beschädigte Identität entstanden ist. - An einem Ende wohlgemerkt, das den Beginn der langen Zeit des Erwachsenenseins darstellt. 3)

---

1) Winfried Gottschalch u.a.: Sozialisationsforschung, Fischer-TB, Frankfurt 1971, S. 56

2) Erik H. Erikson: Kindheit und Gesellschaft, N.Y. 1950, 1963, Stuttgart 1974

3) Vgl. zu Eriksons Konzept ausführlicher unten, Kap. V

4. Sind es zum einen immanente Bestandteile gängiger Sozialisationstheorien, welche den Blick auf die Sozialisationsprozesse in und nach der Jugendzeit verstellen, so ist nun auf der anderen Seite die Zentrierung fast aller sozialisationstheoretischen Forschung und Theoriebildung auf das frühe Kindesalter als weiterer Grund für die Überbewertung der dort ablaufenden Prozesse zu nennen. Schon die bisher genannten Autoren haben sich fast nur der sogenannten Primärsozialisation gewidmet. [1] Solche verdienstvollen Arbeiten, wie sie zum Beispiel Jean Piaget [2] und René Spitz [3] zur kindlichen Entwicklung beigetragen haben, fehlen im Bereich der Jugend- und erst recht der Erwachsenenforschung.

G. Schreiner faßt seine Einschätzung dieses Sachverhalts in den Worten,

" ... daß sowohl die an Freud als auch die an Piaget orientierte Entwicklungspsychologie die Aufmerksamkeit auf die soziale Erziehung des Kindes vor der Schulzeit gelenkt hat - daß die 'sekundäre Sozialisation' wirklich eine sekundäre Bedeutung gewann." 4)

Wer sich daher mit Sozialisationsfragen eingehender beschäftigt, dem muß unter der Hand der Eindruck erwachsen, nach der Zeit des Jugendalters geschehe mit dem erwachsenen Menschen in sozialisationsspezifischer Sicht nicht mehr viel Bemerkenswertes.

---

1) Das gilt nicht für das Werk S. Freuds, der überhaupt erst über die diagnostische und therapeutische Beschäftigung mit psychischen Problemen Erwachsener zur Rückfrage an frühkindliche Sozialisationserlebnisse gelangte.

2) Jean Piaget: Gesammelte Werke, Studienausgabe, Stuttgart 1975

3) René Spitz: Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1974/4

4) Günter Schreiner: Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt 1973, S. 23

5. Solche Einseitigkeit der Forschung hinterläßt ihre Spuren in zahllosen Publikationen, die ihrerseits einen entsprechend sozialisierenden Einfluß auf die Leser zeitigen dürften:

"Die Sozialisierungsforschung ist bemüht, jene sozialen und kulturellen Einflüsse zu entdecken, die Veränderungen im Werden der kindlichen (!) Persönlichkeit zur Folge haben." 1)

- Eben: nicht aber wird nach Veränderungen im Werden der erwachsenen Persönlichkeit gefragt. Man rechnet nicht mit dem Vorhandensein von dem, wonach man gar nicht erst sucht.

Ein weiteres Zitat mag stellvertretend für zahllose weitere die obige These belegen:

"Dabei scheint erwiesen, daß die politische Sozialisation ... im Vorschulalter beginnt und etwa im dreizehnten Lebensjahr den Stand erreicht, auf dessen Basis die Einstellungen der späteren Jahre relativ stabil bleiben." 2)

Daß diese Auffassung auch zu pädagogisch-praktischen Konsequenzen führt, belegt der gleiche Autor wenige Seiten später, wenn er den Beginn einer politische Fragen thematisierenden Didaktik erst mit der Oberstufe kritisiert:

"Eine solche Didaktik ist in der Tat sinnlos, wenn die Voraussetzungen beim Schüler nicht vorhanden sind, wenn er als Kind, in der entscheidenden Phase der Entwicklung seiner Ich-Identität, diese nicht in permanenter Balance zwischen sozialer und persönlicher Identität befindlich erfahren hat; ..." 3)

---

1) Fend: Sozialisierung und Erziehung, a.a.O., S. 11 (Hervorhebung von mir)

2) Aus dem ansonsten unverächtlichen Aufsatz von Klaus Pawlowski: "Politische Sozialisation und Rhetorik", in: Joachim Dyck (Hrsg.): Rhetorik in der Schule; Kronberg 1974

3) a.a.O., S. 75

Dabei hat der Autor i n d e r S a c h e sicher recht. Aber vielleicht hätte er das Wort "sinnlos" durch das Wort "schwierig" ersetzt, wenn er auch spätere Lebensphasen als allemal entscheidende auffassen würde, und wenn ihm die Annahme auch späterer Sozialisationsfähigkeit des Herangewachsenen vor schneller Resignation bewahrt hätte.

Ähnlich verfänglich wirkt auch der weit verbreitete Gebrauch von solchen Begriffen wie Sozialisierung als "Sozialmachung" und "Sozialwerdung" des Menschen [1], die "Entstehung des Überich", die "Herausbildung von Ich-Identität" usw. Ihrem semantischen Gehalt nach suggerieren sie das Bild von einem Prozeß (in der frühkindlichen Sozialisation), an dessen Ende jedenfalls etwas Fertiges, Abgeschlossenes, nicht mehr Revidierbares steht. Auch die sicher begrüßenswerte Diskussion und Bewegung zum Komplex der kompensatorischen Erziehung zentrierte sich allzu eng auf den Vorschulbereich.

6. Der letzte hier zu nennende Grund stellt die vorgenannten in ein bedrückendes Licht: Die Schlagseite des wissenschaftlichen Interesses und Kenntnisstandes korrespondiert mit den tradierten Meinungen des "gesunden Volksempfindens": "Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.", "Wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Jungen." Völlig entgegen den geschichtlichen Erfahrungen unserer Gesellschaft - Integration vertriebener Volksgruppen;

---

1) Fend, Sozialisierung und Erziehung, a.a.O., S. 34 et passim

Berufswechsler, die nach Hunderttausenden zählen; Strukturwandlungen in allen wichtigen Bereichen der Gesellschaft; Bewußtseinsveränderungen in weiten Kreisen der Bevölkerung in der Nachkriegszeit und im Gefolge der studentischen Protestbewegung; usw. - bewahrt die vorwissenschaftliche Meinung noch das ideologische Vorurteil von der dominierenden Anlage-Vererbung und der Unrevidierbarkeit der Einflüsse des Primär-Milieus: die Sprachweisheiten vom Häkchen, das früh sich krümmen soll ....

Die Wissenschaft hat die allenthalben sichtbaren Veränderungen von erwachsenen Persönlichkeiten, ohne die solche Wandlungsprozesse undenkbar gewesen wären, nicht einmal zum Thema gemacht. So kommt es, daß die Gutachter zur Frage des Lernens im Jugendalter sich zu der ehrlichen Feststellung genötigt sehen:

"Untersuchungen, die die Rekonstruktion von Sozialisationsprozessen und ihrer Bedingungen zum Ziele hätten, liegen abgesehen von den Beiträgen zur Internationalen Jugendarbeit (Bönner 197o; Baethge u.a. 1972) nicht vor. So beruhen die Ausführungen zur Frage des Lernens im Lernfeld Jugendarbeit auf weite Strecken hin stärker auf begründeter Plausibilität als auf Ergebnissen empirischer Einzelforschung." 1)

Wenn Blankertz daran erinnert:

"Der Prozentsatz der akademisch Gebildeten hat sich in den letzten 2oo Jahren unaufhörlich

---

1) Lernen im Jugendalter, a.a.O., S. 24.
M. Baethge u.a.: Jugendreisen nach Israel, München 1972
K.-H. Bönner: Einstellungswandel in einem deutsch-französischen Jugendlager. Eine Untersuchung zur Wirksamkeit von Auslandskontakten. Forschungsbericht, Deutsches Jugendinstitut, München 197o

vergrößert. Die Zahl der 'Begabungen' ist also offenbar direkt proportional mit dem ökonomischen Interesse an wissenschaftlich ausgebildetem Personal gestiegen; kritisch gesprochen: Begabung ist keine Naturkonstante, sondern durch organisierte Lernprozesse beeinflußbar." 1)

Wenn das Ergebnis der Gutachten der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zum Komplex "Begabung und Lernen" zusammengefaßt werden kann:

"Man kann nicht mehr die Erbanlagen als wichtigsten Faktor für Lernfähigkeit und Lernleistungen (= Begabung) ansehen, noch die in bestimmten Entwicklungsphasen und Altersstufen hervortretende, durch physiologische Reifevorgänge bestimmte Lernbereitschaft. Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis. Heute erkennt man mehr als je die Bedeutung der kumulativen Wirkung früher Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, der Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit aller Lernprozesse von Sozialisations- und Lehrprozessen." 2)

- so mutet demgegenüber die Feststellung deprimierend anachronistisch an:

"Ungeachtet der Vielfalt von Untersuchungen über die Existenz sogenannter Begabungsreserven stimmten im Jahre 1967 dennoch nahezu die Hälfte der von Schefer befragten hessischen Gymnasiallehrer folgender Behauptung - zumindest bedingt - zu: 'Die Rede von den Begabungsreserven und von dem noch unausgeschöpften Begabungsreservoir ist ein Sozialmärchen, denn der tüchtige und begabte Schüler hat immer schon seinen Weg aus allen Schichten in die höhere Schule gefunden'". 3)

---

1) Frommberger, Rolff, Spies (Hrsg.): Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe; Braunschweig 1972, S. 22

2) Begabung und Lernen; a.a.O., S. 22

3) H.G. Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S. 28; - Zitat aus: G. Schefer: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates; Frankfurt/Main 1969, S. 9o

Und Helmut Rohde muß verwandten Haltungen in der konservativen Kritik an der Bildungsreform entgegentreten:

> "Sie neigt dazu, die von ihr beklagten 'Fehler der Bildungsreform' auf eine 'verfehlte Bildungswerbung' zurückzuführen. Daß sich in unserem Volk soziale Wandlungen vollzogen haben, daß sich neue soziale Schichtungen und Strömungen entwickeln, die veränderte Bildungsbedürfnisse und eine veränderte Bildungsnachfrage nach sich ziehen, das alles klammert sie pauschal aus. Es wäre töricht, annehmen zu wollen, die Bildungsexpansion in Industrieländern sei auf ein paar Broschüren zur Bildungswerbung zurückzuführen. In Wahrheit erleben wir einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß." 1)

Wenn man den Gehalt der in den obigen sechs Punkten angestellten Überlegungen ins Positive wendet, ergibt sich daraus ein eindeutiges Plädoyer für die intensivere Beschäftigung der Forschung mit Prozessen aufbauender Sozialisation. Es ergibt sich weiterhin die dringliche Forderung nach der längst fälligen Umsetzung solcher Forschungsergebnisse in die Praxis.

II. 3.3. Die Relevanz der Sozialisationsthematik für die Kollegstufenreform

Das bildungspolitische Projekt der Kollegstufenreform tritt unter dem Anspruch an, einen Bei-

---

1) Helmut Rohde: Bildungspolitik als Zukunftssicherung, in: Frankfurter Hefte, Zeitschrift für Kultur und Politik; 31. Jg., H. 4, Apr. 1976, S. 33 - Als Beispiel für viele anderen Publikationen, die sich aus durchsichtigen Interessen heraus gegen sozialisationstheoretische Erkenntnisse sperren, sei hier auf den trivial-demagogischen Aufsatz "Der Abschied vom Milieu" in der vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus herausgegebenen Zeitschrift "schule und wir" verwiesen. - Nr. 3/4, Sept. 1976, S. 18-21

trag zu mehr materialer Chancengleichheit zu leisten. Dafür jedoch ist die Annahme einer Sozialisationsfähigkeit ihrer Schüler konstitutive Vorbedingung. Denn wenn diejenigen Schülergruppen in diesem Schulsystem wirklich verbesserte Möglichkeiten für mehr materiale Chancengleichheit vorfinden sollen, die zuvor durch ihre soziokulturelle Herkunft und den bisherigen Bildungsgang benachteiligt waren, so kann das nur unter der Bedingung prinzipiell unterstellter Soziabilität der Menschen im Jugendalter sinnvoll angenommen werden. An der Frage, ob Jugendliche der betroffenen Altersstufe noch sozialisationsfähig sind oder nicht, und an der Frage, ob sich die Kollegstufenreform solche Intentionen zueigen macht oder nicht, wird sich zu einem gewichtigen Teil entscheiden, ob die begonnene Reform sich ihrem erklärten Anspruch nähern kann.

Natürlich wäre es von großem Vorteil, wenn die Reform der Sekundarstufe II sich auf entsprechende Voraussetzungen in reformierten Bereichen der Primarstufe und der Sekundarstufe I stützen und darauf aufbauen könnte. Aber auch dann noch muß damit gerechnet werden, daß die unterschiedlichen milieuspezifischen Voraussetzungen und Randbedingungen die Schülerpopulation immer schon nach Leistungsgruppen differenzieren, deren Ausprägung nicht ihren entfalteten Möglichkeiten entspricht. So wäre auch dann noch die intentional sozialisierende Einflußnahme der betreuenden Bildungsinstitution unverzichtbar.

Diese Arbeit soll die weitgehend verlorengegangene Frage nach der Sozialisationsfähigkeit des Menschen in der Zeit n a c h der Kindheit stellen. Sie geht dabei den Weg einer ersten Literaturdurchsicht im Hinblick auf einige prominente Sozialisationstheorien, da sie von der Vermutung geleitet wird, daß sich in den elaborierten Ansätzen der sozialisationsbezogenen Theoriebildung schon eine Fülle von impliziten oder auch expliziten Hinweisen und Hypothesen mit Bezug auf dieses Problem wird auffinden lassen, die zunächst einer Kenntnisnahme, später dann einer theoretischen Systematisierung und empirischen Überprüfung zuzuführen wären.

Die Arbeit steht in einer zweistelligen Relation zum Reformkonzept der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen: Einmal sucht sie die erhaltenen Ergebnisse auf das Reformkonzept für die integrierte Gesamtschuloberstufe zu beziehen, und zum anderen will sie sich in die kritische educative Intentionalität binden, die in den bildungstheoretischen Prämissen des Versuchs ihren Niederschlag gefunden hat, um sozialtechnologische Verkürzung der zu erörternden Konsequenzen sozialisationstheoretischer Reflexion zu vermeiden.

Insofern verfolgt die theoretische Durchsicht des Literaturmaterials ein entschieden praktisches Interesse: Sie hofft auf die Umsetzung der Erkenntnisse von der Möglichkeit sozialisierender Einflußnahme in das Selbstverständnis und den praktischen Vollzug der Bildungsinstitutionen.

II. 3.4. Exkurs zur Terminologie

Die begriffliche Unterscheidung "primäre Sozialisation - sekundäre Sozialisation" möchte ich fallenlassen, obwohl diese Differenzierung noch durch fast alle einschlägigen sozialisationstheoretischen Arbeiten geistert. Nur selten findet sich dabei auch nur der Versuch einer Definition oder gar einer Begründung für diese. Lediglich aus der Kenntnis des jeweiligen Kontextes kann man extrapolieren, welches Verständnis dieser Begriffe ungefähr dem jeweiligen Autor vorgeschwebt haben mag. Ein einheitlicher Sprachgebrauch läßt sich überhaupt nicht feststellen.

Es mangelt an einem stichhaltigen Kriterium zur Unterscheidung von primärer und sekundärer Sozialisation.

Das Begriffspaar ist auch deswegen unglücklich, weil es die Auffassung suggeriert, die begriffliche Dichotomie finde in der sozialisatorischen Realität ihre Entsprechung. Kontinuierliches und Prozeßhaftes wird durch die Begriffe in Abschnitthaftes, Phasenhaftes, Unterteiltes überführt.

Angesichts dessen müßte geprüft werden, ob man nicht besser auf diese begriffliche Differenzierung verzichten sollte, so lange jedenfalls dieser unsichere Stand der Theoriebildung anhält. Ich selbst werde die beiden "Termini" nur noch an den Stellen verwenden, wo es dem Sprachgebrauch der behandelten Theorieansätze entspricht.

Für die Definition des Begriffes "Sozialisation" schließe ich mich dem terminologischen Vorschlag von Hornstein, Schefold, Schmeiser und

Stackenbrandt an, den diese von Neidhardt übernehmen. [1] Ihr Begriffsverständnis ist auf hinreichend abstraktem Niveau formuliert, um alle sozialisationsrelevanten Aspekte darunter subsumieren zu können und dennoch die wichtige Differenzierung zwischen "Sozialisation" und "Erziehung" aus sozialisationstheoretischer Sicht zu erlauben:

"Unter 'Sozialisation' wird gemeinhin der 'Prozeß der Übertragung von Verhaltensdispositionen, genauer: von Wertorientierungen, Normen, Kenntnissen und Motivationen, durch Sozialisatoren (Eltern, Lehrer, Spielkameraden) auf Sozialisanden (Säuglinge, Schüler, Berufswechsler usw.)' verstanden. 'Letztere lernen, übernehmen und verändern sich damit notwendigerweise; erstere demonstrieren, erwarten, belohnen und bestrafen.'" 2)

"'Erziehung' als intentionale, institutionalisierte und professionalisierte Planung und Vermittlung von Lernprozessen (Pressel, in: Beck 197o, S. 128) erscheint damit als Sonderfall von Sozialisation, insofern als die differenzierenden Kriterien besondere Beziehungen zwischen Sozialisanden und Sozialisator konstituieren (Intention und Institutionalisierung) sowie Aussagen über Rolle und Person des Sozialisators machen (Professionalisierung)." 3)

---

1) F. Neidhardt u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München 197o, S. 2o

2) Lernen im Jugendalter, a.a.O., S. 39

3) Lernen im Jugendalter, a.a.O., S. 4o
- A. Pressel: Sozialisation. In: J. Beck (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft; München 197o, S. 124-148

III. Das Konzept der"sekundären Sozialisation" in der wissenssoziologischen Theorie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann

III.1. Zur Problemgeschichte

Peter L. Berger und Thomas Luckmann haben eine Theorie der Wissenssoziologie vorgelegt. [1] Die theoretischen Implikate dieser Arbeit lassen sich im wesentlichen auf vier Wurzeln philosophisch-soziologischen Denkens zurückführen. In ihrer spezifisch wissenssoziologischen Argumentation stellen sich die Autoren in die Linie der Arbeiten von Karl Mannheim und Max Weber; für den methodologischen Zugriff beziehen sie sich auf die philosophisch-phänomenologische Tradition von Husserl, Scheler und Alfred Schütz. Über diesen methodologischen Zugang lassen sich für die spezifischere Betrachtung der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit in der Interaktion der gesellschaftlichen Subjekte die Arbeiten des amerikanischen symbolischen Interaktionismus mit ihren Hauptautoren George Herbert Mead und Erving Goffman heranziehen. Diese Arbeiten dienen den Autoren dazu, aus dem Modell der phänomenologisch begriffenen Interaktion von Ego und Alter ihre Vorstellungen von der gesamtgesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit zu entwickeln. Zur Darstellung dieser makrosoziologischen Prozesse werden schließlich die anthropologischen Theorien von Gehlen und Plessner verarbeitet.

---

1) Peter L. Berger, Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit; S. Fischer, Frankfurt 197o

III. 2. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit

Berger und Luckmann stellen die von ihnen vorgelegte Theorie der Wissenssoziologie unter den programmatischen Titel "Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit". Schon die oberflächliche Exegese des Titels vermag die leitenden Annahmen des Buches offenzulegen: Wirklichkeit ist den Menschen nicht ohne weiteres gegeben, wie es etwa noch der naive Materialismus annahm, sondern es verhält sich so, daß in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur und in der gleichzeitigen intersubjektiven Auseinandersetzung der gesellschaftlichen Subjekte Wissen konstituiert und akkumuliert wird, - und zwar Wissen, das allemal gesellschaftlichen Charakter trägt. Insofern das Wissen über die Ausschnitte objektiver Realität dem Menschen nicht ohne weiteres gegeben ist und er sich dieses Wissen erst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt aneignen muß, sprechen die Autoren von der "Konstruktion" der Wirklichkeit; insofern andererseits diese Konstruktion in intersubjektiver Kommunikation und Kooperation gewonnen wird, sprechen die Autoren von dem "gesellschaftlichen" Charakter dieser Konstruktion.

Entscheidend ist das dialektische Verhältnis der Auseinandersetzung zwischen Mensch und Natur, und entscheidend ist weiterhin die grundsätzliche Intersubjektivität, also Gesellschaftlichkeit aller Wirklichkeit konstituierenden Akte.

Paradigmatisch gewinnen die Autoren am Modell der Interaktion von zwei Aktoren, den Mead'schen "Ego"

und "Alter" [1], ihr Schema für die umfassende gesellschaftliche Konstruktion von Sinnwelten, von Wissen, von Wirklichkeit: Im Prozeß der Interaktion müssen die beiden Interagierenden Aspekte ihrer Identität e x t e r n a l i s i e r e n. Solche Aspekte sind ihre nonverbale Selbstpräsentation (Kleidung, Mimik, Gestik), ihre Motive, Wünsche und Ansprüche an den Interaktionspartner, ihre Befürchtungen, Präferenzen etc. gegenüber dem situativen Kontext der Interaktion, - wobei ein Großteil dieser Information in Sprache transformiert und über das Medium der Sprache ausgetauscht wird. (Wie im Folgenden noch näher ausgeführt wird, abstrahieren schon an dieser Stelle Berger und Luckmann von der faktischen Komplexität der Interaktionssituationen und beschränken ihre Ausführungen auf die sprachlichen Gehalte derselben). Gelingt es Ego und Alter in diesem idealtypisch skizzierten Interaktionsvorgang, einen Interaktionsmodus auszutarieren, der sich in irgendeiner Weise als praktikabel erweist, und kommt es daraufhin zu einer späteren ähnlichen Interaktionssituation, so werden die beiden möglicherweise auf die bewährten und schon ausgehandelten Verhaltensmuster wiederum zurückgreifen. Sie erkennen die Situation wieder und sie erkennen die eigenen Verhaltensmuster wie auch die des Partners wieder. Der Interaktionsmodus wird "typisiert". Bleibt es auch bei den folgenden ähnlichen Interaktionssituationen bei den gleichen Verhaltensmustern, so können diese jetzt als "typisch erwartbar" gelten; eine "Habitualisierung" des Interaktionsmodus hat stattgefunden. Als letzter Schritt kann es zu einer gemeinsamen O b j e k t i v i e r u n g des In-

---

1) G.H. Mead: Mind, Self and Society, Chicago 1967/14 (1934/1); deutsch: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1968

teraktionsmodus kommen, wenn Ego und Alter entsprechende Verabredungen treffen, wenn sie darüber sprechen, wenn sie die benutzten Verhaltensmuster als regelhaft und wechselseitig erwartbare vereinbaren. In diesem Falle kann von einer I n s t i t u t i o n a l i s i e r u n g gesprochen werden. Institutionalisiert sind Verhaltensmodi also dann, wenn sie zwischen Ego und Alter regelhaft vereinbart und bei einer Wiederkehr dieser Interaktionssituation als typisch erwartbar angesehen werden können.

Institutionalisierte Verhaltensweisen gelten auch insofern zugleich als Objektivationen von Verhaltensweisen, als sie beiden Interaktionspartnern "verfügbar" sind: diese können sie problematisieren, sie können sie für weitere ähnliche Situationen vereinbaren, sie können Schritte einleiten, daß auch weitere Personen diese Verhaltensweisen übernehmen, habitualisieren und institutionalisieren.

In den Rahmen ihrer wissenssoziologischen Betrachtungsweise nehmen Berger und Luckmann ausschließlich die derart "institutionalisierten" Bereiche menschlichen Wissens auf. Nur Sachverhalte, auf welche die für Institutionalisierung definierten Kriterien zutreffen, finden im weiteren Verlauf der Erörterungen ihre Berücksichtigung. Alles nicht institutionalisierte Wissen und Verhalten sowie alle außersprachlichen Phänomene fallen aus dem Rahmen ihrer Überlegungen heraus. [1] Damit zeichnen

---

1) Gerade die aber werden z.B. bei Lorenzer (vgl. unten Kap. IV) als entscheidendes Movens für weitere Entwicklung, als latentes Material für die Ausweitung der gesellschaftlichen Konstruktion der Realität geführt. - Auch die Symbolischen Interaktionisten beachten die außersprachlichen Mittel der Kommunikation mit besonderer Aufmerksamkeit. Bei ihnen stellen diese eine Art flan-

(Fortsetzung nächste Seite)

sich schon zwei der wesentlichen Verkürzungen ab, die sowohl dem gesamten Ansatz als auch dem aus ihm abgeleiteten Sozialisationskonzept anhaften. Es verhält sich ja so, daß auch über nonverbale Ausdrucksmittel sehr wohl Kommunikation stattfindet. [1] Zudem muß von diesem Bereich nonverbaler Kommunikation angenommen werden, daß seine Ausdrucksformen zumeist von einem hohen Intersubjektivitätsgrad und einer häufig eindeutigen und verpflichtenden Bedeutung für die Interaktionspartner sind, so daß man ihnen in vielen Fällen das Kriterium der Institutionalisiertheit zusprechen muß.

Ebenfalls ist anzumerken, daß durch die Einschränkung der Betrachtung lediglich auf institutionalisiertes Wissen genau der Freiheitsraum der gesellschaftlichen Subjekte herausfällt, aus dem heraus es in vielen Fällen zu neuen Institutionalisierungen, oder auch zur Kritik bestehender Institutionalisierungen kommt, in den hinein sich die Subjekte allerdings auch in gewisser Weise zurückziehen können. Man kann hier sicherlich einen Wechselbezug zwischen dem Bereich der Institutionalisierungen und dem davon noch freien Bereich annehmen. Richten jedoch Berger und Luckmann ihr Augenmerk von vorneherein ausschließlich auf die Institutionalisierungen, so kann es nicht mehr

---

Fortsetzung:
kierender Verständigungsmittel für die Unterstützung des sprachlich Ausgedrückten dar, das ja als verbale Sequenz allein niemals semantisch eindeutig ist; die mitgesendeten Signale, - Intonation, Mimik, Gestik etc. -, präzisieren, w i e eine Äußerung gemeint ist. Sie können ihren semantischen Gehalt sogar unterlaufen, ihn zurücknehmen oder umkehren.

1) Julius Fast: Body Language; New York 197o

verwundern, daß sie späterhin bei der Entwicklung ihres Sozialisationskonzeptes ebenfalls nur den Aspekt des Geschehens erfassen können, nach welchem das Kind ohnmächtig und ohne eigenen Beitrag in die immer schon vorgegebenen institutionalisierten Sinnwelten seiner Gesellschaft hineinzuwachsen habe.

Mit den bisher genannten Momenten "Externalisierung" und "Objektivation" sind zwei der drei zentralen Begriffe für die Bewegung der gesellschaftlichen "Konstruktion" von Wirklichkeit erfaßt.

Für die weitere theoretische Ausdifferenzierung dieses Modells werden von den Autoren die Fragen behandelt, wie institutionalisierte Verhaltensmuster so "legitimiert" werden können, daß sie eine hinreichende Resistenz gegenüber Problematisierungen behalten, bzw. daß sie gegenüber weiteren Interaktionspartnern eingeführt werden können. Neben die Legitimation muß die "Kontrolle" der institutionalisierten Verhaltensweisen treten, die normalerweise durch Habitualisierung und Internalisierung schon hinreichend ausgeübt wird, bis zu einem gewissen Grade jedoch von zusätzlich vorgesehenen "Sanktionen" flankiert werden muß. Bei der Obertragung des bis hierhin skizzierten Paradigmas für die Interaktion von Ego und Alter in makrosoziologische Dimensionen in hochdifferenzierten Gesellschaften taucht zusätzlich das Problem der "Distribution" von gesellschaftlich institutionalisiertem Wissen auf, da nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft über alles Wissen dieser Gesellschaft verfügen (auch im Sinne von "aus-

üben" und "gebrauchen") können. [1] In der hier notwendigen gerafften Darstellung kann diese Frage nicht weiter ausgeführt werden; es sei lediglich angemerkt, daß Berger/Luckmann hier mit einem etwas unscharfen, wissenssoziologisch verkürzten Rollenbegriff arbeiten.

Schließlich muß noch das Problem des sozialen Wandels angesprochen werden. Bezogen wiederum auf das Interaktionsmodell von Ego und Alter bedeutet sozialer Wandel, daß Objektivationen auf irgendeine Weise in Frage gestellt werden, so daß eine Veränderung der institutionalisierten Verhaltensmuster bzw. des institutionalisierten Wissens erforderlich wird. Die Frage des sozialen Wandels berührt die prinzipielle Geschichtlichkeit aller gesellschaftlich konstruierten Objektivationen und das permanente Erfordernis, diese Objektivationen an die Nachfahren zu vermitteln. Der Vermittlungsprozeß von gesellschaftlichem Wissen an die Nachfahren kann im Begriff der "Tradierung" des Wissens gefaßt werden oder auch im Begriff der "Sozialisation". Diese bedeutet nach der Seite des nachgeborenen Kindes die subjektive Aneignung der vorkonstruierten gesellschaftlichen Wirklichkeit, die I n t e r n a l i s i e r u n g . Damit ist der dritte Zentralbegriff der Wissenssoziologie von Berger und Luckmann angegeben. In den derart verlegten Rahmen der umfassenden Dialektik von Externalisierung, Objektivation und Internalisierung tragen die Autoren alle weiteren Fragen

---

1) Auf andere Faktoren, welche die Distribution von Wissen ebenfalls beeinflussen oder gar auf eine Kritik bestehender Distributionsverhältnisse lassen sich Berger/Luckmann nicht ein.

der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit ein, - allerdings immer wissenssoziologisch instrumentiert und tendenziell verkürzt um die gesellschaftlichen Aspekte "Herrschaft" und "Ökonomie", sowie um die Dimension der Trieb=Natur des Menschen. Zwar streifen die Autoren diese Fragen sehr wohl, doch den ihnen zukommenden Rang bei der gesellschaftlichen Konstruktion der Realität erhalten sie in dieser Wissenssoziologie auf keinen Fall. So entstehen beträchtliche Verkürzungen, - insbesondere in der Behandlung der primären und sekundären Sozialisation.

III. 3. Primäre Sozialisation

Die drei Komponenten des dialektischen gesellschaftlichen Prozesses - Externalisierung, Objektivation und Internalisierung - sind

"nicht etwa im Sinne einer Aufeinanderfolge in der Zeit vorzustellen. Sie sind vielmehr simultan für die Gesellschaft und alle ihre Teile charakteristisch, so daß jede Analyse, die nur eine oder zwei ins Auge faßte, nicht ausreichte. Dasselbe gilt für das einzelne Mitglied der Gesellschaft, das simultan sein eigenes Sein in die Gesellschaft hinein externalisiert, das heißt also, sich seiner entäußert und die Gesellschaft wiederum internalisiert, das heißt, sich ihre objektive Wirklichkeit 'einverleibt'. In der Gesellschaft sein heißt mit anderen Worten, an ihrer Dialektik teilhaben." 1)

Diese Bemerkung, die Berger und Luckmann in ihrer Arbeit den Kapiteln, die sich mit Sozialisation beschäftigen, vorausschicken, enthält tatsächlich wesentliche Aspekte, ohne welche die Prozesse der Sozialisation nicht begriffen werden können (jedenfalls in dem von ihnen vorgelegten Konzept, - sieht man einmal von der bisher vorgebrachten Kritik an diesem Konzept ab). In ihnen ist auch der von Lorenzer [2] so betont herausgearbeitete Anteil des Sozialisanden an seiner Interaktion mit den Sozialisationsagenten der Gesellschaft im Grunde enthalten, - wie auch das Erfordernis für den Sozialisierenden, sich auf den Sozialisanden einstellen zu müssen. Leider weichen die weiteren Ausführungen der beiden Autoren zur Sozialisation von den oben genannten Prämissen immer mehr ab, so daß schließlich bei ihnen eigentlich nur noch das

---

1) Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion ..., a.a.O., S. 139

2) Alfred Lorenzer: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie; Theorie Suhrkamp, Frankfurt 1972

Moment der Internalisierung hervorgehoben wird. Sozialisation reduziert sich demnach auf die Internalisierung der vorkonstruierten Sinnwelten der Gesellschaft durch das Individuum.

Im Zuge des sozialen Wandels verändern sich ständig weite Bereiche der gesellschaftlich konstruierten Sinnwelten. Das einzelne Individuum hat an diesen Wandlungsprozessen aktiv und passiv Anteil. Es steht vor der Aufgabe, immer neue Aspekte des gesellschaftlichen Wissens zu internalisieren. Zudem verharrt es niemals statisch an einem festumrissenen Ort institutionalisierten Wissens. Sein ganzes Leben ist als eine Art Wanderung durch immer neue Sub-Sinnwelten zu verstehen: insofern wird Sozialisation bei Berger und Luckmann zutreffend als lebenslanger Prozeß begriffen.

Primäre Sozialisation nennen Berger und Luckmann "die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird". 1) Die wichtigsten Sozialisationsinstanzen sind für das Kind die "significant others" 2), die wichtigsten

---

1) Berger/Luckmann; Die gesellschaftliche Konstruktion..., a.a.O., S. 141
Es sei bei Gelegenheit dieses Zitates einmal auf die beträchtliche terminologische Unschärfe solcher Wendungen hingewiesen, wie sie sich in allen sozialisationstheoretischen Arbeiten immer wieder finden: Der Begriff des "Mitgliedes" erfordert jedenfalls eine nähere Bestimmung der Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um als Mitglied einer Gesellschaft anerkannt zu werden. Er schließt zugleich die Frage ein, wer in einer gegebenen Gesellschaft über die Macht verfügt, die Kriterien für Mitgliedschaft zu bestimmen. Schließlich wird vernachlässigt, daß in allen bekannten Gesellschaften Alters- und Statushierarchien anzutreffen sind, welche die Mitglieder mit unterschiedlichen Privilegien ausstatten.

2) Diesen Terminus übernehmen Berger und Luckmann von George Herbert Mead

Medien der Sozialisation sind die Sprache und die affektive Bindung an diese Anderen; die Inhalte der primären Sozialisation sind gesellschaftlich vorgegeben und von Kultur zu Kultur sowie von Milieu zu Milieu denkbar verschieden. In der primären Sozialisation wird für das Kind "die subjektive Aneignung der eigenen Identität" erreicht, wobei die kindliche Selbstidentifizierung ein Resultat der "Identifizierung durch Andere" ist; ein weiteres gleichzeitig erreichtes Ziel der primären Sozialisation ist die "subjektive Aneignung der sozialen Welt". Beide Aneignungen "sind nur verschiedene Aspekte ein und desselben Internalisierungsprozesses ..." [1]. Abschluß und Ziel der primären Sozialisation ist die vom Subjekt zu leistende Ausweitung der erworbenen Verhaltensmuster und Normen in generalisierender Abstraktion, - die subjektive Konstituierung des "generalized other" [2]. Damit bleiben natürlich noch die spezifischen Beziehungen zu den Mitgliedern etwa der Familie des Kindes bestehen (wie übrigens auch, was Berger und Luckmann übersehen haben, die Fähigkeit zur weiteren Unterhaltung und zur Anknüpfung neuer spezifischer Beziehungen mit einem nur geringen Anteil an generalisierten Verhaltensmustern; - außerdem ist eine laufende Fortführung neuer Sozialisationsprozesse mit neuen generalisierbaren und "spezifischen Anderen" [3] erforderlich. Man könnte Berger und Luckmann etwas präzisieren, wenn man in ihrem Sinne sagt, daß die primäre Sozialisation mit der Fähigkeit des Subjektes abgeschlossen ist, dasjenige Moment der gesellschaftlichen Kon-

---

1) Berger/Luckmann; Die gesellschaftliche Konstruktion, a.a.O., S. 143
2) Terminus wiederum von G.H. Mead
3) Diesen Terminus möchte ich als Kontrastbegriff zum "gen. oth." vorschlagen.

struktion von Realität zu erfassen, das zu der Begriffsbildung des "generalisierten Anderen" geführt hat. Dieses Moment ist die Ablösung bestimmter Verhaltensmuster von spezifischen Personen, an denen sie beobachtet werden, das Erkennen dieser Verhaltensmuster als typisch erwartbare (in bestimmten Situationen) und nicht an bestimmte Personen gebundene, und schließlich die Generalisierung dieser Verhaltensmuster als solche, die man von allen Interaktionspartnern (oder zumindest von allen Interaktionspartnern einer bestimmten Gruppe in bestimmten Situationen) erwarten kann.

Ich möchte an diese Darstellung der primären Sozialisation bei Berger und Luckmann einige kritische Anmerkungen anschließen:

- Alle nichtsprachliche Sozialisation wird in diesem Konzept vernachlässigt; sie interessiert die Wissenssoziologie nicht, weil nach ihrem Verständnis intersubjektiv zugänglicher Sinn eben nur über das Medium der Sprache konstruiert und institutionalisiert werden kann. Berger und Luckmann übersehen somit aus systematischen Gründen die beträchtliche Eigenleistung des Kleinkindes, die es schon in der allerersten Phase der primären Sozialisation einbringt, und auf die hin sich seine Sozialisationsagenten einstellen müssen, gleich, bis zu welchem Kulturplusniveau eine Gesellschaft sich entwickelt hat. Sie übersehen die subtilen Prozesse der Einigung auf Interaktionsformen, die für die Einführungssituation von Sprache überhaupt Vorbedingung sind [1], die schließlich

---

1) Vgl. hierzu Alfred Lorenzer, op. cit. und Kap. IV

ein Licht darauf werfen, wie es überhaupt zur intersubjektiven Oberführung von Sinn in Sprache kommt.

- Die Auseinandersetzung des Sozialisanden mit seiner Triebnatur und die gesellschaftliche Konditionierung von Triebschicksalen wird nicht behandelt.

- Daß es schon in der primären Sozialisation nicht nur zur Konstituierung einer Welt in "Vertrauen", sondern auch zu folgenschweren Schädigungen der kindlichen Identität kommen kann, wird nicht berücksichtigt.

- Der Relativismus der Wissenssoziologie von Berger und Luckmann erlaubt keine kritischen Differenzierungen verschiedener Gesellschaftsordnungen. Daher wird in ihrem Konzept von primärer Sozialisation immer zunächst eine "vertrauenserweckende", "lichte", "heimatliche" Welt internalisiert. [1] Die von der neueren Sozialpsychologie und von der Gesellschaftskritik der Frankfurter Schule aufgezeigten Zusammenhänge zwischen gesamtgesellschaftlichen Disparitäten und der primären Sozialisation des Kindes bleiben unberücksichtigt. Nach Berger/Luckmann tauchen derartige Probleme erst für den Jugendlichen in der sekundären Sozialisation auf.

- "Da das Kind sich seine signifikanten Anderen nicht aussuchen kann, ist seine Identifikation mit ihnen quasi-automatisch, und aus demselben Grund ist seine Identifikation mit ihnen quasi-unausweichlich. ..." 2)

---

1) Vgl. Berger/Luckmann; die gesellschaftliche Konstruktion, a.a.O., S. 146

2) Berger/Luckmann, ..., a.a.O., S. 145; - Vgl. auch den von Habermas herausgearbeiteten Aspekt der "pathologischen" Familiensituation, in der nicht die Rede davon sein kann, daß hier Prozesse gelingender Identifikation ablaufen. - Jürgen Habermas: Thesen zur Theorie der Sozialisation - Stichworte u. Literatur zur Vorlesung im SS 1968, S. 32 ff.

Neben dem zweifellos richtig erkannten Sachverhalt, der in diesem Satz bezeichnet wird, wird jedoch der Umstand hier übersehen, der vor allem von Lorenzer sehr nachdrücklich herausgearbeitet worden ist, daß es sich bei der primären Sozialisation immer um die wechselseitige Einstellung von Kind und Sozialisationsagent aufeinander handelt. Der Sozialisationsagent kann nicht ohne weiteres dem Kind die gesellschaftliche Realität so vermitteln, wie sie sich ihm darstellt. Es bedarf auf seiner Seite erheblicher Bemühungen, sich auf die eigenartige Kondition des Kindes einzustellen. Insofern bringt auch jedes Neugeborene beträchtliche Eigenleistungen in die primäre Sozialisation und über sie in die gesellschaftliche Realität ein.

Man mag einwenden, daß sich die gesellschaftliche Realität gegenüber der schwachen Natur des Kleinkindes derart übermächtig im Laufe der Geschichte ausgeweitet habe, daß gegenüber dieser Realität die Eigenart des Kindes kaum eine Durchsetzungskraft und -chance habe. Über kurz oder lang bleibe ihr eben doch nichts anderes übrig, als sich der vorgegebenen gesellschaftlichen Sinnwelt einzufügen. Dem ist entgegenzuhalten, daß, erstens, die Gesellschaft immer wieder neue Kinder produzieren und sich damit immer wieder ihnen zuwenden und sich auf sie einstellen muß, zweitens, daß die Gesellschaft in ihrer Konstruktion der Realität die Spuren dieser permanenten Nötigung zur Einstellung auf die Nachwachsenden sicherlich trägt. Bei der Tradierung ihrer Kultur an die Nachgeborenen muß die Gesellschaft immer zurückgehen bis auf die Bedingungen, die sie bei ihren Neugeborenen vorfindet. Sie kann bei allem Voran-

trieb ihres Wissensbestandes die Anfangsbedingungen ihrer Mitglieder nie vergessen.
Drittens schließlich, wird mit der Sozialisation die Triebnatur des Menschen keineswegs beseitigt, - sie hält sich durch, nötigt allerorten die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit zu ihrer Berücksichtigung, zwingt ihr im Konstruktionsprozeß und in dessen Ergebnis ihre Symptome auf. In beträchtlichem Maße dient die gesellschaftlich konstituierte Realität dem Zwecke, dieser Triebnatur Genüge zu tun.
Wie gesagt: im Prinzip sind diese Sachverhalte in dem allgemeinen Konzept der dialektischen Bewegung von Externalisierung, Objektivation und Internalisierung der Autoren theorieimmanent enthalten bzw. damit vereinbar. Aber sie werden bei der Anwendung auf Fragen der Sozialisation außer Acht gelassen.

III. 4. Sekundäre Sozialisation

Ganz im Sinne ihrer wissenssoziologischen Theoriebildung definieren Berger und Luckmann sekundäre Sozialisation als "die Internalisierung institutionaler oder in Institutionalisierung gründender 'Subwelten'." [1] Unter "Subwelten" wird dabei dasjenige Spezialwissen verstanden, das in der Folge der Differenzierung und Arbeitsteilung der Gesellschaft nur bestimmten Personengruppen - welche das auch immer sein mögen - zugänglich ist, - wie eben in entwickelten Gesellschaften die "Gesamtwelt" des gesellschaftlichen Wissens niemals einem einzelnen Individuum zur Verfügung stehen kann. (An anderer Stelle sprechen die Autoren im Sinne ihres Ansatzes auch zutreffender von "Subsinnwelten". [2] - Für dasjenige Wissen, welches in der primären Sozialisation internalisiert wird, schlagen sie in diesem Zusammenhang den Terminus "Grundwelt" [3] vor).

III. 4.1. Zur Unterscheidung von primärer Sozialisation und sekundärer Sozialisation

Auf den ersten Blick scheint diese von Berger und Luckmann vorgeschlagene Differenzierung zwischen primärer Sozialisation und sekundärer Sozialisation sinnvoll, - eine Trennung, die auf das Kriterium zurückgeht, daß der junge Mensch in der

---

1) Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion..., a.a.O., S. 148

2) a.a.O., S. 72, 90-94, 134, 136

3) a.a.O., S. 149

sekundären Sozialisation in gesellschaftliche Subsinnwelten eingeführt wird, die aufgrund des allgemeinen Differenzierungsprozesses der Gesellschaft entstanden sind. Doch dann fragt sich, wie man die theoretische Trennung zwischen "Grundwelt" und "Subsinnwelt" bezogen auf den Sozialisationsprozeß präzis vollziehen soll:

1. Es gibt nicht diese Gemeinsamkeit der Grundwelten bei den verschiedenen Kernfamilien der primären Sozialisation. Diese sind schon denkbar verschieden sowohl hinsichtlich ihrer Personenanzahl, ihrer geltenden Normen und Interaktionsformen, ihrer materiellen Lebensbedingungen und hinsichtlich ihrer Situierung in der sozialen Hierarchie.
2. Auch in der Kernfamilie entwickelt das Kind höchst spezifische Beziehungen zu seinen Interaktionspartnern (Vater, Mutter, ältere, jüngere Geschwister; Verwandte, Freunde der Familie, Briefträger u.ä., Fremde). Müßte man etwa sagen, daß das Kind bei der Begegnung mit dem Briefträger oder dem Kindermädchen schon Aspekte der differenzierten Subsinnwelten der Gesellschaft internalisiert? - Sicherlich. Aber wie läßt sich das von der sogenannten "Grundwelt" begrifflich trennen? Wo doch auch in der Grundwelt schon der generalisierte Andere, der nicht zur Kernfamilie gehört, internalisiert wird.
3. Immer geht in die Prozesse primärer Sozialisation mit ein, welche Lebensgeschichte und gegenwärtige soziale Position die Sozialisationsagenten ihrerseits haben.

"Die Mutter gibt die ihr selbst einsozialisierten kulturellen Normen weiter, gebrochen durch ihre eigene lebensgeschichtliche Aneignung." 1)

Immer ist in dem, was in der primären Sozialisation geschieht, nach dem "Zusammenhang mit dem allgemeinen Normensystem" 2) zu fragen. Immer wird dieser Zusammenhang auch auf die frühesten Interaktionsformen durchschlagen. Wie will man da unterscheiden können zwischen sogenannter "Grundwelt" und "Subsinnwelt"? Schließlich ist auch das, was in der primären Sozialisation dem Kind durch die Sozialisierenden zugemutet wird, hochgradig institutionalisiert (z.B.: Taufe, Regulierung der Nahrungsaufnahme, Dosierung von Zärtlichkeiten etc.).

4. Lorenzer zeigt, daß auch schon die erste vorsprachliche Einigung auf Interaktionsformen und die ersten sprachlichen Differenzierungen notwendig auf Generalisierungen beruhen müssen. Darum kann auch nicht die Rede davon sein, daß etwa mit der Grundwelt nur die allerfrüheste, die vorsprachliche, quasi auch eine vorgesellschaftliche Phase der Sozialisation gemeint sein könnte.

Der eine begriffliche Trennung von primärer und sekundärer Sozialisation legitimierende Unterschied könnte nun schließlich doch noch darin liegen, daß in der primären Sozialisation mit den Mitteln der

---

1) A. Lorenzer: Zur Begründung...; a.a.O., S. 47
2) a.a.O., S. 48

"Gefühlsbindung an die signifikanten Anderen" [1] gearbeitet wird, während das in der sekundären Sozialisation nicht mehr der Fall sein soll. Diese Unterscheidung ist jedoch ungereimt. Zunächst wird in der primären Sozialisation sicherlich auch manches Wissen erworben, das nicht an Identifikationsprozesse mit signifikanten Anderen gebunden ist, - Genetische Entwicklung einerseits und Umwelterfahrung andererseits -, wie andererseits zweifellos es auch in der sekundären Sozialisation immer wieder zu Lernprozessen über Identifikationen kommt (vgl. Liebe, Ehe, Freundschaftsdyade, Elternschaft etc.). Wenn Berger und Luckmann ausführen:

"Die primäre Sozialisation ist die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird." 2),

so müssen sie sich fragen lassen, nach welchen Kriterien sie diese erste gegenüber den weiteren Phasen abgrenzen wollen. Ein brauchbarer Hinweis dafür findet sich bei ihnen jedoch nicht. - Wenn sie weiterhin definieren:

"Sekundäre Sozialisation ist jeder spätere Vorgang, der eine bereits sozialisierte Person in neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft einweist." 3),

so müßte man wissen, was unter einer "bereits sozialisierten Person" verstanden werden soll und inwieweit nicht alles, was schon in den frühesten Phasen der Sozialisation geschieht, eine Einweisung eines Menschen "in neue Ausschnitte der objektiven Wirklichkeit" seiner Gesellschaft darstellt.

---

1) Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion..., a.a.O., S. 142

2) a.a.O., S. 141

3) a.a.O.

Anhaltspunkte für eine sinnvolle Beibehaltung der systematisch-begrifflichen Trennung von sekundärer Sozialisation und primärer Sozialisation lassen sich also in der Arbeit von Berger und Luckmann nicht finden.

Dagegen ergeben sich wichtige Hinweise für die leitende Fragestellung, ob und bis zu welchem Grade es möglich sei, in späteren Phasen des Sozialisationsprozesses noch tiefgreifende Veränderungen in der Persönlichkeit eines Menschen zu erzielen.

III. 4.2. Zur Frage der möglichen Leistung von Prozessen späterer Sozialisation

Ich möchte nun nicht die Einzelheiten der Ausführungen von Berger und Luckmann zur sekundären Sozialisation diskutieren, die in vielerlei Hinsicht akzeptierbar sind, häufig jedoch auch kritischen Einspruch herausfordern. Im Sinne der Fragestellung dieser Literatur-Durchsicht scheint es mir vor allem wichtig, darauf hinzuweisen, daß m. E. in dem Konzept von Berger und Luckmann Anhaltspunkte dafür gefunden werden können, daß in der sekundären Sozialisation noch außerordentlich weitreichende Veränderungen der Identität eines Individuums und seines Anteils an dem Wissen um die gesellschaftlich konstruierte Realität prinzipiell jedenfalls möglich sind. Zwar ist die Entwicklung des Individuums durch die primäre Sozialisation weitgehend präformiert und kanalisiert:

"Darum ist, was an Welt in der primären Sozialisation internalisiert wird, so viel fester im Be-

wußtsein verschanzt als Welten, die auf dem Wege sekundärer Sozialisation internalisiert werden." 1)

Aber dieses "darum" bei Berger und Luckmann bezieht sich auf den Umstand, daß das Kind in der primären Sozialisation

"die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als die Welt schlechthin, die einzige vorhandene und faßbare" 2)

internalisiert.

Wenn es aber wirklich nur darum ist, daß die Einflüsse der primären Sozialisation relativ festgelegt erscheinen, dann läßt sich durch die spätere Begegnung mit ebenso signifikanten oder noch signifikanteren Anderen und durch die Einführung in eine ganz andere Sinnwelt offensichtlich doch noch eine tiefgreifende Veränderung des Individuums erzielen. So sagen die Autoren denn auch mit Blick auf die sekundäre Sozialisation:

"Verlangt der Vorgang eine echte Transformation der vertrauten Wirklichkeit des Individuums, so muß er dem Wesen der primären Sozialisation so getreu wie möglich nachgebildet sein. ..." 3)
"Die Beziehung der Person zum sozialisierenden Personal wird dementsprechend mit 'Signifikanz' ausgestattet." 4)

Und an anderer Stelle führen sie genauer aus:

"In allem, was wir bisher über Sozialisation gesagt haben, steckt bereits die implizite Möglichkeit, daß subjektive Wirklichkeit sich verändern läßt. In-der-Gesellschaft-sein ist an sich schon ein ständiger Modifikationsprozeß." 5)

Im folgenden untersuchen die Autoren dann diejenigen Verwandlungsprozesse subjektiven Wirklichkeitsempfindens, die vom Subjekt selbst als nahezu

---

1) Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion..., a.a.O., S. 145
2) a.a.O.
3) a.a.O., S. 155
4) a.a.O.
5) a.a.O., S. 167

total aufgefaßt werden, obwohl sie das niemals tatsächlich sein können, "da subjektive Wirklichkeit niemals völlig sozialisiert ist".:

"Nichtsdestoweniger gibt es Arten der Transformation, die, verglichen mit geringeren Veränderungen, total erscheinen. Wir wollen solche Transformationen 'Verwandlungen' nennen.
Zu einer Verwandlung sind Resozialisationen nötig, die der Primärsozialisation ähnlich sind, weil sie radikal neue Wirklichkeitsakzente setzen müssen. Infolgedessen muß die besonders affektgeladene Identifikation mit dem sozialisierenden 'Personal', die für die Kindheit charakteristisch ist, noch einmal durchgemacht werden. ... Auf welche Weise kann das geschehen?

Ein 'Rezept' für erfolgreiche Verwandlungen muß sowohl gesellschaftliche als auch theoretische Bedingungen erfüllen, wobei die gesellschaftlichen selbstverständlich die Matrix für die theoretischen sind. Die wichtigste gesellschaftliche Bedingung ist das Vorhandensein einer überzeugenden Plausibilitätsstruktur, das heißt also einer gesellschaftlichen Grundlage, die das 'Laboratorium' für die Transformation sein kann. Diese Plausibilitätsstruktur muß dem Individuum durch signifikante Andere vermittelt werden, mit denen es zu einer tiefen Identifikation kommen muß. Ohne diese Identifikation ist keine radikale Transformation der subjektiven Wirklichkeit - einschließlich natürlich der Identität - möglich. Unausweichlich müssen die Kindheitserlebnisse der Gefühlsabhängigkeit von signifikanten Anderen noch einmal nachvollzogen werden. Die signifikanten Anderen sind die Führer in die neue Wirklichkeit. In den Rollen, die sie als Vis-à-Vis des Menschen spielen - Rollen, die meistens ausdrücklich ihrer Resozialisationsfunktion entsprechend bestimmt sind -, repräsentieren sie die Plausibilitätsstruktur und vermitteln sie die neue Welt. Diese Welt hat nun ihren kognitiven und affektiven Blickpunkt in der neuen Plausibilitätsstruktur. Gesellschaftlich bedeutet das eine fast ausschließliche Richtung aller signifikanten Beziehungen auf die neue Gruppe, welche die Plausibilitätsstruktur verkörpert, und eine besondere Konzentration auf das 'Personal', das mit der Resozialisation beauftragt ist." 1)

---

1) Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion..., a.a.O., S. 168

III. 4.3. Kritik

Die harmonisierende Sichtweise der frühen Phase der Sozialisation führt bei Berger und Luckmann zu einer Beschreibung von so weitreichenden Vorbedingungen für Wandlungsprozesse in späteren Lebensphasen, die fast der Beschreibung ihrer Unmöglichkeit gleichkommen. Zwar werden in den Passagen über "Resozialisation" und "Transformation" Möglichkeiten tiefgreifender Veränderungen von Individuen bzw. Persönlichkeitssystemen ziemlich detailliert entwickelt. Aber zugleich mit der Darstellung dessen, was alles erforderlich ist, bevor es zu eingreifenden Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur kommt, wird dem Leser recht deutlich gemacht, daß eigentlich niemals mit derart vielen Voraussetzungen für Persönlichkeitsveränderungen zu rechnen ist. Dazu ist jedoch kritisch anzumerken:

1. Persönlichkeitsveränderungen im Sinne von Resozialisationen" bzw. "Transformationen" der Persönlichkeit brauchen ja nicht nur auf derart umfassende Veränderungen in der umgebenden Wirklichkeitsstruktur des Individuums zurückzuführen sein. Zu solchen Entwicklungen kann es m.E. auch kommen, wenn das Individuum bestimmten Belastungen ("strains") ausgesetzt ist, die sich ergeben können aus:
   - diskrepanten Rollenanforderungen (Inter-Rollen-Konflikt)
   - oder Antagonismen innerhalb von Rollen (Intra-Rollen-Konflikt)
   - dem Leidensdruck, der aus Rollenzumutungen entsteht, die das Individuum in irgend-

einer Weise belasten, überfordern, ihm uneinsichtig sind, etc.

Das Konfliktpotential, das dem Sozialisationsgeschehen innewohnt, wird aber von Berger und Luckmann nicht gesehen.

2. Die hochmobile Situation entwickelter Gesellschaften bringt in zunehmendem Umfang rasche Wechsel der die Individuen umgebenden Wirklichkeitsstrukturen mit sich. Solche Umweltkonstellationen können ebenfalls im Individuum die Momente der Reflexion und aktiven Uminterpretation bisher anerkannter Wirklichkeitsstrukturen auslösen.

3. Vernachlässigt werden von Berger und Luckmann weitgehend die Möglichkeiten der Transformation von Wirklichkeitsstrukturen, die auf den Umstand zurückzuführen sind, daß schon die primäre Sozialisation mißlungen ist. Daß also z.B. statt des von Berger und Luckmann postulierten "Vertrauens" prinzipielles Mißtrauen internalisiert wurde; oder daß schon in die primäre Sozialisation diskrepante Rollenzumutungen und Wirklichkeitsangebote eingingen, und es mithin zur Ausbildung konkurrierender "generalisierter Anderer" kam, usw. [1)]

---

1) Allerdings verweisen die Autoren auf die Möglichkeiten "erfolgloser Sozialisation", wenn das Individuum in ein Wahl-Dilemma gerät als Ergebnis einer "widersprüchlichen Weltvermittlung durch signifikante Andere in der Primärsozialisation", oder wenn eine scharfe Diskrepanz zwischen den in der primären Sozialisation und den in der sekundären Sozialisation zu internalisierenden Sinn-Welten besteht. (a.a.O., S. 18o ff.). Solche Probleme erhalten jedoch einen vergleichsweise peripheren Stellenwert und werden eher dilatorisch erwähnt denn systematisch abgehandelt.

4. Ebenfalls wird übersehen, daß ein gesellschaftlicher Gesamtzusammenhang, in den das Kind hineinsozialisiert wird, von einer Art sein kann, daß alle in ihn verwobenen Menschen unter Leidensdruck geraten, entfremdet handeln müssen, und sich die verzerrten Verhältnisse intersubjektiven Handelns in alle Sozialisationsprozesse und in deren Resultate niederschlagen.

Der über Historie und spezifische Gesellschaftsformation hinweg an den universalen Bedingungen gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion interessierte Blick tendiert im wissenssoziologischen Ansatz von Berger und Luckmann dazu, seinen konkreten Gegenstand zu verlieren. Der programmatisch in Anspruch genommene "Rückgang in die Lebenswelt" [1] wird gefährdet, wenn die Analyse auf einem Abstraktionsniveau realisiert wird, von dem aus eine Kritik gegebener sozialer Wirklichkeiten nicht mehr möglich ist.

Berger und Luckmann haben einen wichtigen Aspekt der Sozialisation, - die Bewegung der Tradierung gesellschaftlich akkumulierten Wissens -, herausgearbeitet. Soweit dieser Teilaspekt der Gesamtproblematik die Fragestellung meiner Untersuchung betrifft, ist deutlich geworden, daß Sozialisation lebenslang andauert und nicht als ein Prozeß gedacht werden kann, der zu irgendeinem früh im Leben liegenden Zeitpunkt als in wesentlichen Zügen abgeschlossen betrachtet werden darf,

---

1) Helmut Plessner in seiner Einleitung zu der Arbeit von Berger und Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion..., a.a.O., S. XIV

so daß alles Weitere nur noch als Spiel und buchstäblich "sekundäre" Ausdifferenzierung eines einmal bereitgestellten Materials vorgestellt wird.

Berger und Luckmann sind ebenfalls der Frage nach den Bedingungen für tiefgreifende Persönlichkeitsveränderungen auch noch im Jugend- und Erwachsenenalter nachgegangen. Sie haben die umfassenden Voraussetzungen beschrieben, die dafür notwendig sind - aber zugleich ihre prinzipielle Möglichkeit aufgezeigt.

Zugleich taucht in ihrem Konzept ein Gedanke auf, der seine Konturen erst in der Kritik des Ansatzes gewann: die Annahme eines Verlaufes der primären Sozialisation, an dessen Ende - als Universalie unterstellt - grundsätzlich die gelungene Einführung des Nachgeborenen in die Sinnwelten der ihn je umgebenden Gesellschaften gedacht wird, die Identifikation des Individuums mit der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion, die es vorfindet.

Wir werden diesen Gedanken als ableitbares Implikat beim Symbolischen Interaktionismus noch deutlicher sich aufdrängen sehen, - zwar wiederum keinesfalls in dieser Schärfe formuliert, aber als unbestreitbar in der Konsequenz dieses Ansatzes liegend: daß es dem Individuum möglich sein kann, auch unter Verhältnissen historisch nicht legitimierbarer Unterdrückung Sozialisationskarrieren zu durchlaufen, die es selbst als gelingend begreift, weil es von besseren Möglichkeiten nicht weiß und die Befriedigung seiner Bedürfnisse in Konformität zum gesellschaftlich Erwarteten und relativ zu diesem definiert.

Ihn auch auszusprechen und den Gedanken von der unausweichlichen und notwendigen, prinzipiell har-

monischen Integration des Heranwachsenden in das bestehende Wissens- und Orientierungssystem einer Gesellschaft geradezu zum axiomatischen Begriff der Sozialisationstheorie zu machen, das bleibt der strukturfunktionalen Systemtheorie eines Talcott Parsons vorbehalten. In ihr nehmen die Visionen von George Orwells "1984" [1] und Aldous Huxleys "Schöner neuer Welt" [2] solche Konturen an, daß man die Möglichkeit ihres Entstehens für realistisch halten mag. Die Existenz pervertierter Gesellschaftsformen also, die auf der rigiden Ignorierung und Unterdrückung der Bedürfnisse menschlicher Triebnatur und menschlicher Mündigkeitsinteressen basieren, und denen es dennoch gelingt, sich der Identifikation und Loyalität ihrer unterdrückten Mitglieder zu versichern. Solchen theoretischen Perspektiven vermag allein die Erkenntnis dessen zu widerstehen, daß keine Gesellschaft die natürlichen Voraussetzungen ihrer Subjekte, die in ihren physischen und psychischen Bedürfnissen liegen, ungestraft vernachlässigen darf; daß sie dort, wo sie die Bedürfnisse ihrer Mitglieder abtöten will, an sich selbst defizitäre Symptome wird ausbilden müssen. Diese Einsichten eröffnen sich einer psychoanalytisch orientierten Theorie der Sozialisation, die sich mit kritischer Gesellschaftstheorie verbindet:

Der im folgenden Kapitel zu befragende Ansatz einer materialistischen Sozialisationstheorie, von Alfred Lorenzer vorgelegt, unterscheidet sich zumindest in zwei für meine Untersuchung wesentlichen

---

1) Orwell, George: 1984; New York 1964

2) Huxley, Aldous: Brave New World; Harmondsworth: The Penguin Books 1964

Hinsichten von Bergers und Luckmanns Arbeit.

Zum einen entgeht Lorenzer der Faszination einer Betrachtung der universellen Momente des gesamtgesellschaftlichen Kulturvermittlungsprozesses, die leicht zur Apologie des als harmonisch funktionierend erkannten Getriebes gerät. Lorenzer kommt vom Moment des Konfliktes, von den Disharmonien und Widersprüchen des Sozialisationsvorganges, und er begreift dieselben aus seiner eigenen gesellschaftskritischen Distanz. Sie stellt das Interesse und den Bezugspunkt seiner Arbeit.

Des weiteren zentriert er seine Bemühung auf die genaue Untersuchung der "Einfädelung" des lebenslangen Sozialisationsprozesses. Sein Thema ist das Geschehen in der pränatalen und postnatalen Mutter-Kind-Dyade. Für keinen Augenblick verliert er dabei die gesamtgesellschaftlichen und historisch-spezifischen Zusammenhänge aus dem Blick, deren Linien in das Geschehen hineinreichen, das er untersucht, dessen Verständnis zudem ohne die Reflexion auf den größeren Kontext überhaupt nicht möglich wäre.

IV. Alfred Lorenzers Entwurf einer materialistischen Sozialisationstheorie

IV. 1. Einleitende Bemerkungen

Es kann im Rahmen dieser orientierenden Sichtung relevanter Sozialisationstheorien auch bei der folgenden Darstellung des Ansatzes von Alfred Lorenzer nicht darauf ankommen, dieses Konzept bis in alle Details der Theoriebildung nachzuzeichnen oder alle in seinem Zusammenhang auftauchenden Problemstellen zu diskutieren. Es soll vielmehr darum gehen, das kategoriale Grundgerüst dieses Ansatzes zu skizzieren, vor dessen Hintergrund dann die für Prozesse sekundärer Sozialisation relevanten Zusammenhänge ihre theoretischen Konturen gewinnen können.
Es geht um die Frage: welche Konsequenzen ergeben sich aus den Arbeiten A. Lorenzers für die Einschätzung späterer Sozialisationsprozesse?

In einer sozialisationstheoretischen oder, anders gesagt, mehr soziologisch als psychologisch orientierten Arbeit bedarf es einer Erklärung, warum gerade die Sozialisationstheorie eines Autors, der auf der Folie psychoanalytischer Wissenschaft argumentiert, herangezogen wird. Verschiedene Gründe setzen die Antwort auf diese Frage zusammen:

1. Eine der leitenden Motivationen der Arbeiten von Alfred Lorenzer ist die Vermittlung psychoanalytischer mit sozialwissenschaftlicher Theorie, - mehr noch, die Etablierung der "Psychoanalyse als

Sozialwissenschaft" [1], wie die Intention Lorenzers im Titel eines von ihm herausgegebenen Readers programmatisch zusammengefaßt erscheint.

2. Lorenzer betont selbst:

"Weil unser Blick auf dem i n h a l t l i c h e n Aspekt des Vermittlungsgeschehens ruht, ist unser Thema Sozialisation, nicht Entwicklungspsychologie. Die Stufenleiter menschlicher Funktionsreifungen interessiert in unserer Untersuchung nur als die (hier nicht weiter zu bedenkende) Skala von Möglichkeiten, mit denen wir unbesehen rechnen können." 2)

So wie Lorenzer hier einerseits Entwicklungspsychologie als eine Rahmenbedingung von Sozialisationstheorie systematisch festhält, ohne das thematische Interesse auf diesen Aspekt zu zentrieren, so dienen ihm andererseits die Linien, die aus psychoanalytischer Erkenntnisbildung herausweisen auf die historischen Zusammenhänge sozialer Praxis, als orientierender Faden sozialisationstheoretischer Argumentation. [3]

3. Entsprechend steht für die folgende Erörterung und die Thematik dieser Arbeit nicht so sehr zur Debatte die Seite der wissenschaftstheoretischen Diskussion zur Klärung des szientifischen Selbstverständnisses der Psycho-

---

1) A. Lorenzer: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, Mit Beiträgen von Lorenzer, Dahmer, Horn, Brede, Schwanenberg; ed. suhrkamp 545, Frankfurt 1972/2

2) A. Lorenzer: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt 1972, S. 86

3) "Die Untersuchung ist der Frage auf der Spur: Wie kann kindliche Entwicklung als Naturprozeß und zugleich als soziale Bildungsgeschichte angesehen werden?" - Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O., S. 7

analyse, in die sich Lorenzer mit seinen Arbeiten in metatheoretischer Absicht immer auch hineinbegibt, sondern seine mehr sozialisationstheoretisch akzentuierten Beiträge, die vorläufig in seinem Versuch "Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie" [1] ihre entwickeltste Ausbildung gefunden haben.

4. Indem Lorenzer in seinen Arbeiten auf diejenigen theoretisch unverzichtbaren Kategorien verweist, in welchen eingelagert überhaupt erst ein Paradigma der Sozialisation sinnvoll gedacht werden kann, zeigt er implizit auch die Richtung der Fragen auf, die für die Erörterung von Problemen der sekundären Sozialisation von Bedeutung sind. Es werden Fragen sein, welche die Aspekte der Subjektivität, des Eingebundenseins der Subjektivität in den Traditions- und Praxiszusammenhang historischer Gesellschaftsformationen und die Bereiche der Mechanismen und Instanzen der Vermittlung des Subjekts mit seiner sozialen Umwelt betreffen.

5. Das folgende Argument für eine Berücksichtigung des Lorenzerschen Ansatzes von Sozialisationstheorie scheint mir nicht nur in wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht interessant zu sein: daß nämlich noch kein Autor [2] in derart konsequenter Weise den Aspekt der Triebnatur des Menschen in die sozialisationstheoretische Diskussion eingebracht hat. Zwar gibt es wohl keinen ernst zu nehmenden Sozialisationstheoretiker, der die Rele-

---

1) A. Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O.

2) Vielleicht mit der Ausnahme von Erikson. Allerdings gehen dessen Arbeiten in eine wesentlich andere Richtung; sie streben mehr die Ausarbeitung einer psychoanalytisch fundierten Phasentheorie der menschlichen Entwicklung an.

vanz der Triebschicksale für die Sozialisationsverläufe nicht berücksichtigt hätte, doch macht es, wie man meines Erachtens gerade an Lorenzers Beitrag sieht, eben doch einen beträchtlichen Unterschied, ob man diese Thematik nur als dann nicht weiter befragte Rahmenbedingung am Rand der eigentlichen Erörterung stehen läßt, oder ob in einem Vorgehen, daß seinen Ausgang von der Triebdramatik nimmt, diese erst an den zentralen Ort sozialisationstheoretischer Reflexion gebracht wird, der ihr gebührt.

6. Auch der in dieser Arbeit noch zu behandelnde strukturfunktionale Ansatz von T. Parsons [1] versucht eine Integration von psychoanalytischer und soziologischer Theorie. Er räumt dem psychoanalytischen Konzept von Identifikationslernen eine zentrale Rolle im Sozialisationsgeschehen ein, allerdings mit ganz anderen Resultaten als denen, die Lorenzer erreicht. Um zu verdeutlichen, was dem psychoanalytischen Denkmodell in seiner systemtheoretischen Adaption bei Parsons widerfährt, halte ich es daher für nützlich, es in dieser Arbeit in Kontrast zu Lorenzers Verständnis zu setzen.

---

1) Vgl. unten Kap. VI

IV. 2. Zur Problemgeschichte

In erster, grober Betrachtung lassen sich hauptsächlich vier große Linien sozialwissenschaftlichen Denkens ausmachen, die Lorenzer in seiner Arbeit "Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie" in einem Schnittpunkt zusammentreffen läßt. Da ist zunächst die freudianische psychoanalytische Tradition unter besonderer Berücksichtigung ihrer jüngeren französischen Schule, die hier mit den Namen Lacan und Devereux gekennzeichnet sein mag. [1] Lorenzer setzte sich in seinen früheren Arbeiten vor allem mit dem psychoanalytischen Symbolbegriff auseinander. [2] Dies führte zur Berührung mit dem Meadschen Interaktionsmodell, [3] mit dem Sprachspieltheorem Wittgensteins [4] und der Diskussion des Prädikationsvorganges durch Kuno Lorenz, [5] - ein Feld, das aufgrund seines thematischen Zusammenhangs als die zweite Linie der Problemgeschichte, die kommunikations- und interaktionstheoretische Linie, bezeichnet werden kann. In der Berücksichtigung entwicklungspsychologischer

---

1) Man hat Lorenzer vorgeworfen, wesentliche Gedankenzüge insbesondere von Lacan übernommen zu haben, ohne dies hinreichend ausgewiesen zu haben und unter Ausklammerung der strukturalistischen Ausrichtung dieses Autors. - E. Wulff: Psychoanalyse als Herrschaftswissenschaft? in: Kursbuch 29, Berlin 1972 - Vgl. dazu auch die Entgegnung Lorenzers in: Dahmer, Horn, Leithäuser, Lorenzer, Sonnemann: Das Elend der Psychoanalyse = Kritik, Beispiel Kursbuch 29, Frankfurt 1973, S. 54 und: A. Lorenzer: Über den Gegenstand der Psychoanalyse, Frankfurt 1972, S. 119 ff.

2) A. Lorenzer: Sprachzerstörung und Rekonstruktion; Frankfurt 197o
ders.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs; Frankfurt 197o

3) George H. Mead: Mind, Self and Society, Chicago 1934 (Frankfurt 1968)

4) Ludwig Wittgenstein: Schriften I, Tractatus logicophilosophicus, Frankfurt 1963

5) Kuno Lorenz: Elemente der Sprachkritik, Frankfurt 197o

Erkenntnisse läßt sich in der Auseinandersetzung mit der genetischen Erkenntnistheorie Piagets und der Verarbeitung der psychoanalytischen Phasenlehre Eriksons die dritte Linie markieren. Schließlich wird die in diesen Bahnen angesiedelte sozialisationstheoretische Reflexion eingestellt in den Bezugsrahmen kritischer Gesellschaftstheorie, die in der Anknüpfung an die Marx'sche Gesellschaftstheorie und in der Nähe ihrer Rezeption durch die "Frankfurter Schule" sich besonders in der Auseinandersetzung mit den Arbeiten Habermas' entwickelt. [1)]

In der Verknüpfung von Psychoanalyse und Entwicklungspsychologie einerseits mit Interaktions- und Sprachspielproblematik, und dialektisch-materialistischer Gesellschaftstheorie andererseits prägt sich der unverkennbare Akzent der Arbeit Lorenzers heraus: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Psychoanalyse wird auf den Begriff ihrer sozialwissenschaftlichen Relevanz gebracht.

In der Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie muß es darum gehen, die Fehler zu vermeiden, an denen bisherige Konzeptionen kritischen Fragestellungen nicht standhalten konnten. Lorenzer sucht den Mängeln zu entgehen, die sich zeigen

- in den Verkürzungen der alten Entwicklungspsychologie, die sich ihrem Selbstverständnis nach mit Sozialisationstheorie allzuleicht identifizierte.

---

1) Dabei wird das Ensemble Habermasscher Theoriebildung keineswegs rein übernommen. Lorenzer rückt z.B. kritisch von der von Habermas eingeführten Dichotomisierung der Begriffe "Arbeit" und "Interaktion" ab. - vgl. Lorenzer in: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft; a.a.O., S. 45 ff, insbesondere S. 48 f.
ders.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse, a.a.O., S. 113 ff.

Dagegen bemerkt Lorenzer: "Die Stufenleiter menschlicher Funktionsreifungen interessiert in unserer Untersuchung nur als die (hier nicht weiter zu bedenkende) Skala von Möglichkeiten, mit denen wir unbesehen rechnen können. Als e i n e s der Resultate des gelungenen Sozialisationsprozesses, als Frucht der Ausdifferenzierung des Kindes zum Subjekt beachten wir auch die Ausbildung subjektiver Fähigkeiten und Kompetenzen. Sie gelten allemal aber als Resultat objektiver Prozesse .... Das Subjekt ist der Niederschlag, das Produkt der objektiven Prozesse, die in den realen dialektischen Schritten der Einigungssituation und der Einführungssituation von Sprache verwirklicht werden. 1)

Sozialisation ist eben nicht der Vorgang der monadischen Entwicklung menschlicher Individuen in der Erfüllung von phasisch programmierten Entwicklungsplänen, sondern "Sozialisation geschieht in realer Interaktion" 2), einer Interaktion, die die "natürliche Ausstattung des Kindes" mit der gesellschaftlich historischen Praxis über die Praxis der Bezugspersonen des Kindes vermittelt.

- Weiterhin sind die latent in der freudianischen Psychoanalyse nahegelegten Verkürzungen auf das familiale Bedingungsgefüge allein 3) zu vermeiden. Das heißt allerdings keineswegs, daß etwa die Bedeutung des menschlichen trieb-

---

1) Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O., S. 86

2) a.a.O., S. 86

3) " ... eine Auffassung vom Beziehungsfeld des Kindes, die man familialistisch nennen kann: Die Einwirkung realer Interaktion auf die infantilen Bildungsprozesse wird zwar als einflußreich akzeptiert, wird aber beschränkt gesehen auf Familie, die als starrer Rahmen und d.h. letzte intersubjektive, den Entwicklungsprozeß bestimmende Gruppierung angenommen wird." - Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O., S. 18

energetischen Potentials, der menschlichen Triebnatur, nicht gesehen würde. Der Sozialisationsprozeß verläuft in der Spannung der Auseinandersetzung des Menschen als Gesamtarbeiter mit der umgebenden Umwelt-Natur und in der Auseinandersetzung mit seiner inneren Triebnatur.

- Wenn Lorenzer auch die Arbeiten Piagets bei seinem Vorgehen heranzieht, so setzt er sich doch entschieden ab von dem ihnen innewohnenden "kantianisch-subjektivistischen" Moment. Lorenzer betont nachdrücklich den "strikt antisubjektivistischen Grundzug" [1] seiner Sozialisationstheorie, insofern

"der Kantische Apriorismus einer sich selbst formenden Vernuft, wie ihn der Piagetsche Subjektivismus beibehält, gänzlich aufgegeben wird." 2)

Statt dessen wird das Moment der "Interaktion", über die sich der gesellschaftlich-historische Praxiszusammenhang dem Kind über seine Sozialisationsagenten vermittelt, zentral für die Theoriebildung. Auffällig ist beim Rückgriff auf das Modell der Interaktionsdyade von Ego und Alter die Parallele zu Berger und Luckmann; allerdings scheinen Ego und Alter hier etwas von ihrer ahistorischen Abstraktheit verloren zu haben; bei Lorenzer sind sie als stilisierte [3] Mutter-Kind-Dyade konkreti-

---

1) Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O., S. 94
2) a.a.O., S. 86
3) a.a.O., S. 26: " ... da wir die Mutter-Kind-Dyade auf dem Niveau einer stilisierten Modellsituation diskutieren werden, die ein theoretischer Entwurf einhalten muß, soll sie als brauchbares Kartenblatt zur Einzeichnung vielfacher Erfahrungen dienen..." - a.a.O.: "Der eingenommenen Abstraktionsstufe entspräche es nun freilich, 'Mutter' durch 'primäres Beziehungsobjekt' und Mutter-Kind-Dyade durch den umständlichen Satz 'Beziehung des Kindes zu seinem primären Beziehungs

(Fortsetzung nächste Seite)

siert; und die Stilisierung erfaßt, über Berger und Luckmann hinausgehend, die Triebnatur der beteiligten Menschen, die historische Gesellschaftsformation und die individuellen Biografien und Profile der am Sozialisationsprozeß Beteiligten.

- Entgeht Lorenzer so einerseits der Skylla subjektivistisch-familistischer Verkürzungen, so entzieht er sich andererseits der Karybdis funktionalistischer Systemtheorie mit der bedrohlichen Kopflastigkeit von Überbewertungen der dem Individuum vorgegebenen Praxiszusammenhänge, die es zum ohnmächtigen Objekt sozialisierender Vereinnahmung durch das bestehende System, zum "oversocialized man" degradieren. [1)]

Fortsetzung:
objekt' zu ersetzen. Ich nehme aber an, daß der Hinweis auf die 'stilisierte' Verwendungsweise der Begriffe ... genügt."

1) Vgl. die genau entgegengesetzte Argumentation bei Parsons (Kap. VI). - Vor ganz anderem Hintergrund tendiert auch die marxistische Sozialisationsauffassung zur einseitig gerichteten übersozialisierenden Sichtweise. Vgl. die kritisch gegen die bisherige marxistische Sozialisationsforschung gemeinte Äußerung von Lucien Sève: " ... ist dann nicht die Untersuchung des objektiven gesellschaftlichen Seins - das heißt vor allem die Wissenschaft von den ökonomischen Verhältnissen - vorrangig, die 'psychologische' Untersuchung der Subjektivitätsformen aber zweitrangig?"- in: ders.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt 1972, S. 11

IV. 3. Primäre Sozialisation

Lorenzer nennt die zentrale Fragestellung seiner aus psychoanalytischer Perspektive entwickelten sozialisationstheoretischen Arbeit:

"Wie werden die Körperbedürfnisse des Kindes, wie wird seine 'innere Natur' eingefädelt in eine Praxis, die ihre Form erhält durch die Dialektik zwischen kindlichen Körperbedürfnissen und dem von der Mutter vermittelten, gesellschaftlich bedingten Verhalten?" 1)

Als Psychoanalytiker konzentriert sich Lorenzer dabei auf die Genese der Triebbedürfnisse und auf die Schicksale dieser Triebe im Sozialisationsprozeß. Ihre Erörterung hat insofern Vorrang vor der Beachtung von Problemen der Entwicklung des Denkens und Erkennens, als sie diesen sozusagen zugrundeliegen. 2) In dieser Argumentation sieht sich Lorenzer bestärkt, da alle seine Überlegungen ihren Ausgangs- und Zielpunkt in menschlicher Praxis nehmen, d.h. in dem "praktischen Umgang des Menschen mit seinen Beziehungsobjekten" 3), einem Umgang, der von den affektiven Regungen des Menschen "gesteuert" erscheint, seinerseits aber diese Regungen erst bildet und profiliert.

Lorenzer geht bei der Erörterung der oben genannten Fragestellung aus von dem für Sozialisation konstitutiven menschlichen Praxiszusammenhang, von dem ersten sozialen Feld, der "Mutter-Kind-Dyade". Es wurde schon darauf hingewiesen, daß Lorenzer mit diesem Begriff die stilisierte Behandlung der "Beziehung des Kindes zu seinem primären Beziehungsobjekt" meint. So schlägt er für die Mutter-Kind= Dyade eine näherungsweise Definition vor:

---

1) Lorenzer, Zur Begründung ..., S. 85

2) Vgl. dazu a.a.O., S. 23 f. und S. 85

3) a.a.O., S. 24

" ...: ein intimes Zusammenspiel zwischen Embryo/Neugeborenem und bestimmtem primären Beziehungsobjekt realisiert in einer oder mehreren gleichartig sich dem Kind zuwendenden Personen." 1)

Um nun die Ausdifferenzierung der Mutter-Kind-Dyade und zugleich die Ausbildung kindlicher Subjektivität aus ursprünglich gegebener organismisch-symbiotischer Einheit darzustellen, bedarf es des Rekurses auf die pränatale Phase, in der die zukünftige Dyade in zunächst noch ungeschiedener Einheit angelegt ist. Hier auch sind die Grundlagen für die spätere Triebentwicklung vorbereitet: Diese "sind verwurzelt in bewußtlosen Körperbedürfnissen, die wiederum in genetischem Zusammenhang stehen mit einem organismischen Bedarf, dessen erste Station jene Vorgeschichte des Individuums ist, in der es noch ein Teil des mütterlichen Organismus war. Kurz gesagt, Ausgangsbasis des Wechselspiels ist die reale Einheit von Kind und Mutter und das darauffolgende intrauterine 'homöostatische Gleichgewicht'." 2)

Die ursprüngliche Einheit der natürlichen Symbiose von Mutter und Kind in der pränatalen Phase wird gezwungenermaßen zerstört. Zunehmend bildet sich im mütterlichen Organismus der Organismus des Kindes mit einer immer ausgeprägteren Bedarfslage heraus. Mit der Geburt wird die ursprüngliche Einheit tiefgreifend verändert. Die symbiotische Beziehung verlagert sich sozusagen "nach außen", der Bedarf des kindlichen Organismus muß über neue Wege gestillt werden. So sind die Versagungen der Bedarfserfüllung des kindlichen Organismus und die Notwendigkeit des Suchens nach neuen Wegen der Befriedigung der Motor der weiteren Entwicklung. 3)

---

1) Lorenzer, Zur Begründung, a.a.O., S. 27

2) a.a.O., S. 41; Mit dem Begriff "homöostatisches Gleichgewicht" bezieht sich L. auf die Arbeit von Margaret Mahler: The Psychoanalytic Study of the Child, VII, 1952, S. 286

3) "Der Wechsel von Triebbefriedigung und Versagung selbst muß von vorneherein als Motor der Entwicklung betrachtet werden." a.a.O., S. 28

"In dem Maße, als aus der Bedürfnislosigkeit ungestörter Harmonie der Bedarf zum Bedürfnis - und später zum erfüllten oder nicht erfüllten Bedürfnis - wird, tritt das Wechselspiel zwischen Mutter und kindlichem Organismus in Funktion." 1)

Auf dem Hintergrund dieses Standes der Entwicklung kann von der Ausbildung der diffusen Gesamtbedürfnislage des embryonalen Organismus zur postnatalen Konstellation spezifischer Triebe und ihrer weiteren Profilierungen gesprochen werden. Schon diese Prozesse sind nur zu verstehen in der Praxis des Wechselspiels von Mutter und Kind.

"Die Mutter-Kind-Dyade ist ein W e c h s e l v e r h ä l t n i s . Sie ist keinesfalls nur ein einseitiger Prägungsvorgang. Gerade im Festhalten der Beidseitigkeit grenzt sich psychoanalytische Entwicklungstheorie ab von jenen behavioristischen und soziologistischen Entwürfen, in denen der kindliche Anteil bestenfalls als biologische Folie für einen Prägungsprozeß angesehen wird. Für die Psychoanalyse ist die Auseinandersetzung zwischen Mutter und kindlichem Organismus ein dialektischer Prozeß." 2)

Zur Erhärtung seiner These des "Wechselspiels" zwischen Mutter und Kind bringt Lorenzer eine Fülle eindrucksvoller Belege von Zitierautoritäten wie Spitz, Erikson, Greenson u.a.. 3) Schon in der allerersten postnatalen Phase werden von dem Kinde erhebliche Adaptionsleistungen in seiner Interaktion mit der Mutter verlangt. Dasgleiche gilt jedoch auch für die Mutter, die sich auf das Neugeborene derart intensiv einstellen muß, daß Lorenzer in Anlehnung an Greenson geradezu von "Regressionen im Dienste des Kindes", von der Einnahme "infantilisierter" Positionen durch die Mutter sprechen kann, die sich in ihren lautlichen Äuße-

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 42

2) a.a.O., S. 38; vgl. auch Kap. II, S.

3) a.a.O., S. 27 ff.

rungen, ihrer Mimik und Gestik gegenüber dem Kind niederschlagen. [1] Die Bedeutung dieses gemeinsamen Austarierens von Formen der Interaktion in der Mutter-Kind-Dyade wird vielleicht erst eindrucksvoll von der Aura der Selbstverständlichkeit gelöst, wenn man sie vor dem Hintergrund mißlungener Einigungsversuche von Mutter und Kind betrachtet, wie sie von René Spitz beschrieben wurden. [2]

So ist diese Phase der primären Sozialisation, in der sich die Wechselbeziehung von Mutter und Kind noch auf vorsprachlichem Niveau hält, gekennzeichnet durch die gemeinsame Ausbildung von Interaktionsformen, die der kindlichen Bedürfnislage gerecht werden können.

Schon an dieser Stelle tritt Lorenzer nachdrücklich möglichen familistischen Mißverständnissen und Verkürzungen entgegen. Die Einigung auf Interaktionsformen in der Familie ist keinesfalls als wie in einem autonomen sozialen Freiraum zu denken. Die Mutter hat immer schon eine soziale Biografie und eine Vielzahl von gleichzeitigen Beteiligungen am gesellschaftlichen Praxiszusammenhang, die die Modi ihres Verhaltens bis auf die Ebene ihrer Triebäußerungen gestalten. [3] So sind schon diese Einigungsprozesse der präverbalen Phase zu begreifen als Teil der "Einfädelung der 'inneren Natur' des Kindes in die gesellschaftliche Praxis". [4] Wie eng Lorenzer den Zusammenhang zwischen kind-

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 31 f.

2) Bei Lorenzer zitiert, a.a.O., S. 34 f.; vgl. dort ebenfalls das Kapitel: "Systematisch gebrochene Praxis in der primären Sozialisation", a.a.O., S. 128 ff.

3) Vgl. das eindrucksvolle Beispiel von René Spitz; - bei Lorenzer zitiert, a.a.O., S. 34 f.

4) a.a.O., S. 85

lichen Triebwünschen, kindlichen Körperbedürfnissen einerseits und der über die Beziehung zur Mutter vermittelten gesellschaftlichen Praxis andererseits sieht, erhellt aus der folgenden Aussage:

"Halten wir jedoch fest: Triebwünsche sind Produkte einer dialektischen Auseinandersetzung, nicht unabhängige Entitäten; Triebwünsche deuten zurück auf Natur, auf Körperbedürfnis. Aber auch diese sind nie b l o ß e Natur, sondern stehen immer schon unter dem Einfluß der Auseinandersetzung in der Mutter-Kind-Dyade. Wohl ist das Es - als Abstraktum (nicht als empirisch-konkrete geschichtlich gewordene Triebformation) - Natur im Sinne des letztlich vorgegebenen. Sie ist als konkreter Trieb aber Körperbedürfnis, das sich in der Dialektik zwischen dieser Natur und der der Mutter selbst vermittelten Praxis bildet." 1)

Es soll nun die Darstellung des Lorenzerschen Ansatzes an dem Punkt wieder aufgenommen werden, wo die in der Einigung von Mutter und Kind austarierten "bestimmten Interaktionsformen" zur "Einführungssituation von Sprache" werden. Im Sinne seines Ansatzes sieht Lorenzer dabei von einer Erörterung der instrumentellen Fähigkeiten und Kompetenzen für S p r e c h e n ab; im Zentrum seines Interesses steht vielmehr die Entwicklung von S p r a c h e beim Kinde, besser: die Entwicklung von Sprache in der Beziehung von Kind und primärer Bezugsperson, die Einführung von Sprache in die eingespielten Interaktionsformen der Mutter-Kind-Dyade. Diesen Vorgang erarbeitet Lorenzer in sehr detaillierten Überlegungen, deren Ergebnis hier lediglich knapp dargestellt werden soll:

"Die Mutter trägt in der Einführungssituation die Sprache ihrer Sprachgemeinschaft an das Kind heran, indem sie auf bestimmte Interaktionsformen hinweist ...; die Mutter versieht damit eine im Moment rea-

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 97

lisierte Form der Interaktion, die in der Mutter=Kind-Dyade eingeübt war, mit einem Namen." 1)
Eine eingespielte Interaktionsform der Dyade samt der in diese eingegangenen kindlichen und mütterlichen Körperbedürfnisse und senso-motorischen Aktivitäten wird um den von der Mutter zusätzlich eingebrachten(und vom Kind übernommenen) Lautkomplex erweitert.
Sprache tritt zunächst als ein zusätzliches Moment zur Interaktionsform hinzu.
Auf der neurophysiologischen Basis der zentral=nervösen Organisation wird der "sensomotorische Komplex der mit der Lautwahrnehmung verknüpften Wahrnehmungs- und Bewegungsengramme" mit den schon geprägten Bestandteilen des Interaktionsengrammes in Verbindung gebracht und in zunehmendem Maße verschmolzen, je öfter sich die Verbindung von Lautkomplex und bestimmter Interaktionsform wiederholt. 2) Schließlich ist die Verbindung derart dicht, daß bei einer Aktivierung allein des Lautengrammes die zugehörigen Interaktionsengramme stimuliert und entsprechende Handlungen provoziert werden.
Die Funktion der Einführung eines Lautkomplexes in eine bestimmte Interaktionsform ist also die B e n e n n u n g der in der realen Interaktion verwirklichten Interaktionsform. Der Autor zeigt die Einzelschritte dieser - natürlich auch 'stilisiert' zu verstehenden - Einführungssituation:

"1. Die Mutter spricht ein Wort, z.B. 'Mama'.
2. Die Mutter zeigt dabei in impliziter Geste auf die als bestimmte Interaktionsform vom Kind angeeignete Interaktion.

---

1) Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O., S. 66
2) a.a.O., S. 1o8

3. Das Kind hört das Wort als Teil der für es im Moment aktuellen Interaktion und d.h. als Kennzeichnung dieser Interaktionsform.

4. Das Kind spricht ein Wort - z.B. 'Mama' - als Teil der Interaktion. Es ist dabei auch Hörer seiner Äußerungen, womit der sensomotorische Zirkel des Sprechens geschlossen wird. Diese Wechselseitigkeit der Erfahrung im Kind begründet jene Einheit von Passivität und Aktivität, aus der selbständiges Handeln hervorgeht. Damit erst ist das Wort eingeführt und wird der Verselbständigungsprozeß des Symbols "Mama" eingeleitet." 1)

Der unmittelbare Zusammenhang von Wort und Lebenssituation hat für das Kind eine dreifache Funktion. Es wird eingebunden in das Handlungsgefüge, in dem gesprochen wird, es wird ein "Bezug von Sprache und situativ ausgebreiteter Gegenstandswelt" hergestellt, und schließlich hat der Zusammenhang seine "Bedeutung und Einbindung in den großen Konsens einer Sprachgemeinschaft." 2) Im letzten Punkt wird deutlich, daß Lorenzer in gewissem Umfang auf Wittgensteins Verständnis von Sprache und Interaktionsgefüge zurückgreift, 3) wobei er allerdings in diesem Fall der schon von Habermas 4) geäußerten weiterführenden Kritik an dessen Arbeiten folgt.

---

1) Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O., S. 67

2) a.a.O., S. 62 f.

3) a.a.O., vgl. S. 63; - vgl. auch in: ders.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt 1970, S. 161: "Bei Wittgenstein ... ein Sprachkonzept, das von vornherein unser lebhaftes Interesse beanspruchen muß wegen der Verknüpfung von Tatbeständen und Sachverhalten, die auf dem Feld unserer Problemstellungen eine große Rolle spielen: Sprache - Verstehen - Lebenspraxis - Lebenssituation. Den Mittelpunkt dieses Konzeptes aber bildet ein Begriff, dessen konkrete Erscheinungsformen 'als von einer Regel des Verhaltens konstituierte Einheiten von Sprachgebrauch, Lebensform und Welt-(Situations-)Erschließung' zu charakterisieren sind. Wittgenstein nennt diese Einheiten 'Sprachspiele'."

4) Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften; Philosophische Rundschau 1967, Beiheft 5, S. 137, S. 141

So kann Lorenzer zu dem Schluß kommen, daß "die Bedeutung des Wortes, das in der Einführungssituation erworben wird, ... am Sinn der dort real gegebenen Interaktion (hängt)." - "Dieser Lautkomplex, das Wort, ist unmittelbar auf Interaktion bezogen, ist ihr 'Name'." 1)

Allerdings bleibt festzuhalten, daß in dieser stilisiert dargestellten "Einführungssituation des ersten Wortes" noch nichts vorhanden ist, "außer der Interaktion selbst." 2) Noch kann nicht von der Herausbildung eines Bewußtseins, nicht von einer bewußten Erfahrung des Kindes, das sich selbst als von der Mutter getrenntes Subjekt weiß, gesprochen werden. Zum Verständnis d i e s e r weiteren Entwicklung führt Lorenzer den Vorgang der Prädikation, wie er von Kuno Lorenz in dessen sprachphilosophischen Untersuchungen vorgestellt wurde, in sein Konzept des Spracherwerbs ein. 3) In der Prädikation wird zwischen den an der Interaktion Beteiligten (in unserem Fall also: Mutter und Kind) einem bestimmten Gegenstand oder einer bestimmten Handlung (in der stilisierten Einführungssituation der Mutter-Kind-Dyade wäre das die aktuelle bestimmte Interaktionsform) ein Wort (="Prädikat") als zu diesem Gegenstand bzw. zu dieser Handlung gehörig zugesprochen. Dem Gegenstand bzw. der Handlung wird ein Prädikator zugesprochen. In Obertragung auf die Einführungssituation von Sprache führt Lorenzer aus:

"Worauf 'gezeigt' wird in der Mutter-Kind-Dyade ist kein ihr äußerlicher Gegenstand. Der Gegenstand der initialen Prädikation ist vielmehr d i e M u t t e r - K i n d - D y a d e s e l b s t oder, genauer gesagt, die in der realen Szene 'realisierte' Interaktionsform. Diese Interaktions-

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 64

2) a.a.O., S. 64

3) Kuno Lorenz: Elemente der Sprachkritik, Frankfurt 197o

form erhält einen Namen." 1)

Für die Beschreibung der weiteren Entfaltung des Sozialisationsprozesses greift Lorenzer auf das von Piaget ausgearbeitete Theorem der Assimilation zurück. Assimilation heißt bei Piaget: 2)

"Ein In-sich-Aufnehmen von Umweltdaten, nicht in einem kausalen, mechanistischen Sinne, sondern als Funktion einer internen Struktur, die kraft ihrer eigenen Natur - durch Assimilation potentiellen Materials aus der Umwelt - nach Bestätigung strebt." 3)

Lorenzer will die verschiedenen Formen der Assimilation den Grundlinien der Einigungssituation entsprechen lassen. 4) Diese verschiedenen Formen sind:

1. - kumulative Wiederholung
2. - Generalisierung der Reflextätigkeiten mit Einverleibung neuer Objekte

Diesem Moment der Assimilation sucht Lorenzer in der Äußerung zu entsprechen:

"Eingeübte Interaktionsformen werden bei jeder situativen Änderung, in der unter vergleichbarem Reiz die Interaktion abgerufen wird, zu einer Neuanpassung an die veränderte Lage veranlaßt. Das Interaktionsspiel breitet sich aus. Auf eben diesem Wege wird die Mutter-Kind-Dyade erweitert." 5)

und:

" ... deutet auch an, wie in der Generalisierung schon jene ersten Ansätze einer Verselbständigung der Interaktionsform gegenüber der konkreten Dyade erfolgen im Zuge der Entwicklung der Aktivität des kindlichen Organismus, Reizkonstellationen selbst herzustellen."

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 77

2) Piaget: Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969

3) Hier zitiert nach der Definition von Hans G. Furth in: ders.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets; Frankfurt 1972, S. 363

4) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 88

5) a.a.O., S. 89

3. - Die weitere Entfaltung der Interaktionsformen läuft im Sinne Piagets über "Entwicklungsstufen", unter denen Lorenzer "Organisationspunkte" in der Entwicklung verstanden wissen möchte, "an denen die Differenzierungen ... ihre Form finden, und in denen die sich allmählich ausprägenden Positionen von Ich und Nichtich etappenartig aus der sich auflösenden Zweieinigkeit der Mutter-Kind-Dyade herauswachsen." 1)

4. - Integration

"Die in der Interaktion jeweils in den verschiedenen Reaktionen angesprochenen unterschiedlichen motorischen, taktilen, wie auch akustischen Reizkombinationen müssen verschmolzen werden." 2)

Die Parallele zu dem, was Piaget im Terminus der "progressiven Organisiertheit" faßt, ist offensichtlich.

Die progressive Organisiertheit ist unbedingt als Prozeß aufzufassen:

"Gerade weil sich eine bestimmte Interaktionsform eingespielt hat, wird eine motorische Aktivität des Kindes, die sich situationsverändernd dem Interaktionskomplex beigesellt, als Interaktionsform sich bewähren mit dem Ergebnis, daß sie aus sich heraus den Prozeß von Wiederholung und Generalisierung in Gang setzt." 3)

Es ist daran zu denken, daß "die Interaktionsformen ihrerseits Verbindungen eingehen und so komplexe Interaktionsstrukturen bilden." 4)

Allerdings eröffnet sich an dieser Stelle die Frage, welches denn der Motor jener Entwicklung sei, welche die den Interaktionsformen auf neurophysiologischer Ebene entsprechenden Interaktionsengramme ihrerseits untereinander Verbindungen eingehen und komplexere Interaktionsstrukturen bilden läßt. Es ist die

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 92
2) a.a.O., S. 92
3) a.a.O., S. 95
4) a.a.O., S. 95

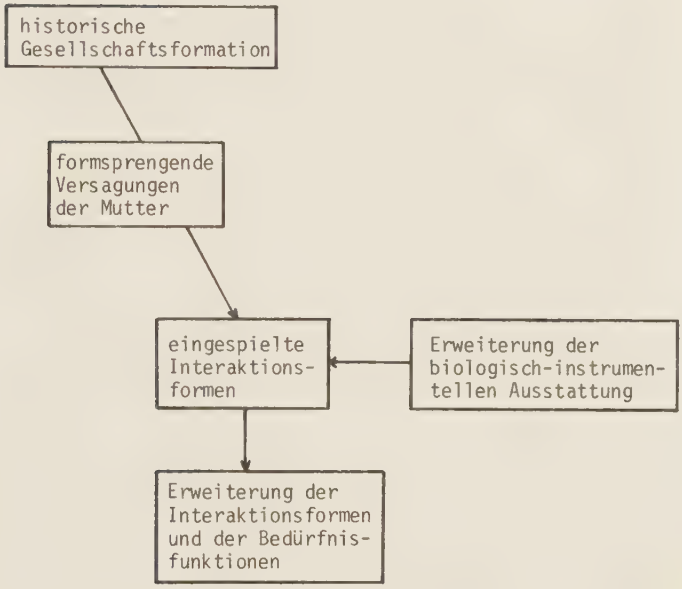
Frage, was die "motorische Aktivität" des Kindes bewirkt, die gleichsam "a u s s i c h h e r a u s den Prozeß von Wiederholung und Generalisierung in Gang setzt", was also die treibende Kraft zum Prozeß der Assimilation letztlich sei.

Lorenzer nimmt zwei hauptsächlich wirksame Faktoren für das Vorantreiben des Assimilationsprozesses an. Das eine Faktorenbündel gründet in der Erweiterung der biologisch-instrumentellen Ausstattung des kindlichen Organismus und läßt von da her neue Bedürfnisse und Möglichkeiten sich herausbilden, die so lange frustriert und unerfüllbar bleiben, als ihnen die solchem Niveau noch nicht angemessen ausgebildete Interaktionsstruktur der Dyade noch nicht entsprechen kann.
Das andere Faktorenbündel resultiert aus den über den historischen gesellschaftlichen Praxiszusammenhang vermittelten und von ihm jeweils überformten Zwang zur Handlungsänderung der Mutter gegenüber dem Kind, die sich in der Handlungsstruktur der Dyade als frustrierend formsprengende Versagungen der Mutter gegenüber eingespielten Interaktionsformen des Kindes erweist.
In beiden Faktoren-Sets taucht das Moment der Frustration als initiierende Quelle der Herausbildung neuer Assimilationsweisen auf, und tatsächlich sieht Lorenzer in der Frustration eingespielter kindlicher Interaktionsformen den Motor der Vorwärtsbewegung der kindlichen Entwicklung schlechthin. Sie treiben die allmähliche Aufspaltung der Dyade in ego und alter voran, [1] sie tragen bei zum "Übergang vom passiv-organismischen Eingefügtwerden zu aktiver Selbstdarstellung." 2)

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 98
2) a.a.O., S. 99

Die folgende Graphik veranschaulicht den Sachverhalt in allerdings stark vereinfachter Weise:



Im Zusammenhang der Frage nach den Ursachen der Schichtenproblematik bzw. nach der Art und Weise, wie sich schichtenspezifische Differenzen im Sozialisationsprozeß an das Kind vermitteln, ist der Hinweis zu wiederholen, daß die von der Mutter in die Dyade eingebrachten Interaktionsfiguren in ihren spezifischen Ausprägungen wie auch in ihren spezifischen Versagungen immer überformt sind vom Praxiszusammenhang der mütterlichen Bezugsgruppen in einer historisch-konkreten Gesellschaftsformation.

"So wie die mütterliche Praxis von Anbeginn an gesellschaftliche Formbestimmung im kontinuierlichen Gang der Einigung in die Mutter-Kind-Dyade hervorbringt, erwachsen die vergleichsweise groben Eingriffe einschneidender Versagungen nicht aus privatistischer Zufälligkeit, sondern folgen dem Profil systematischer Brechung der mütterlichen Interaktionsmöglichkeit. Auch die Versagungen, d.h. die Unfähigkeiten der Mutter in der Mutter-Kind-Dyade, eine utopisch-harmonische Entsprechung der kindlichen Bedürfnisse zu bieten, sind profiliert entsprechend dem Zuschnitt der gesellschaftlichen Interaktionsformen in den sozialen Gruppen und Schichten." 1)

---

1) Lorenzer: Zur Begründung..., a.a.O., S. 96 - Zum Problem der Genese schichtspezifischer Differenzen in den Mustern der Sozialisation vgl. die noch recht vorläufigen Hinweise von Lorenzer a.a.O., S. 147 ff.; Überlegungen zu diesem Thema anhand der Theorie Lorenzers finden sich bei: Peter Orban: Sozialisation; Frankfurt 1973, S. 55 f. et passim.

IV. 4. "Sekundäre Sozialisation"

Im Grunde kann das Wirken derjenigen Faktoren, die Lorenzer als für die Primärsozialisation wesentliche beschrieben hatte, auch für den weiteren Gang der Sozialisation angenommen werden. Sekundäre Sozialisation wäre Verlängerung der in der primären Sozialisation begonnenen Prozesse. Das Individuum wird in immer neue Einigungssituationen involviert, in denen es zur Erfahrung immer neuer Interaktionsformen und Sprachformen gelangt.

An deutlich diskriminierbare Phasen der Sozialisation, wie sie die veraltete Entwicklungspsychologie noch mit geradezu ontologischer Qualität auszumachen glaubte, ist in Lorenzers Konzept nicht zu denken. Eher entfaltet sich die Entwicklung in immer kompliziertere und komplexere Differenzierungen bei gleichzeitiger Individualisierung und Kanalisierung [1] des zunächst unspezifischen Entwicklungspotentials eines Menschen vor dem Hintergrund der oralen, analen, phallischen und ödipalen Thematik. Die Freudsche Theorie, an die Lorenzer nicht nur terminologisch anschließt, wird bei ihm noch elastischer als etwa bei Erikson adaptiert. Die unter den Begriffen vorgestellten Sachverhalte sind unscharfe Konturen kindlicher Entwicklungsprobleme, ihre Grenzen verwischen sich; durchaus können Aspekte der analen bis hin zur ödipalen Dramatik nebeneinander auftreten, mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlicher Breite. Zunehmende Individualisierung des Kindes und verstärkte Ausdifferenzierung immer neuer Fähigkeiten durch permanent erforder-

---

1) Siehe dazu bei Rolf Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie; Donauwörth 1969/8, S. 15 ff.

lich werdende Assimilationsleistungen bleiben das zentrale Thema der Sozialisation, vorangetrieben durch die sich verändernde Trieblage und veränderte Bedürfnisse des Kindes einerseits wie durch kulturelle Stimuli und kulturelle Frustration andererseits.

Die Entwicklung ist geprägt von zunehmender Systematisierung [1] der erworbenen Prädikationen, und zwar im Sinne von systemischer Verknüpfung, von Hierarchisierungen und Differenzierungen der Bedeutungen und Bedeutungsgruppen untereinander. Ständig werden neue Prädikationen erworben. Dabei unterscheidet sich die Situation des Heranwachsenden von der Phase der allerersten Einigungssituationen insofern, als er nun schon über ein Repertoire an Möglichkeiten verfügt, spezifizierte Beiträge, die seiner Interessen- und Bedürfnislage entsprechen, in fällige Einigungssituationen einzubringen. Diesen Möglichkeiten sind Strategien der systemischen Verknüpfung neuer Prädikationen mit dem bereits erworbenen System beigeordnet, die vermutlich analog dem Arbeiten der Regeln generativer Transformationsgrammatik vorgestellt werden dürfen. [2]

Der Gang der Entwicklung ist nicht etwa nur dem sozialisierenden Einfluß gesellschaftlich-kultureller Prägungen unterworfen, - wenngleich dieser auch "bis zur Triebform" [3] in die Geschehnisse eingreift, - sondern auch einem Moment "natürlicher" Reifung, das Anstöße zur Entwicklung weiterer Bedürfnisse und am Grunde wirkender Triebstrukturen vermittelt.

Mit diesen Entwicklungen geht eine horizontale Erweiterung des Weltbildes, des Interaktionsrahmens

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 126

2) Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie; Frankfurt 1969

3) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O.,S. 127

des Heranwachsenden einher.

Für alle neuen Einigungs- und Interaktionssituationen ist ein Zusammenhang mit den schon eingeübten Interaktionsformen anzunehmen.

"Neue Interaktionsformen haben allemal eine Beziehung zu den vorhandenen Interaktionsformen." 1)

Sie werden von der Basis des jeweils bereits verfügbaren Systems von Sprache und Interaktion aus erarbeitet. Eine neue Interaktionsform hat keine Qualität für sich. Ihre spezifische Bedeutung für das Individuum erhält sie aus dessen interpretierender Verknüpfung derselben mit dem bereits erworbenen Geflecht symbolischer Repräsentanzen. Allerdings wirkt die Erfahrung neuer Situationen auch umgekehrt zurück auf das vorhandene Bedeutungssystem. Wird erfahren, daß ein schon erworbenes sprachliches Symbol auch auf eine neue Interaktionsform zutrifft, die bisher darunter noch nicht begriffen wurde, so wird das betreffende Symbol einem Bedeutungswandel unterworfen.

"In der Bindung an eine veränderte Interaktionsform verändert sich die Bedeutung des Wortes, das als Prädikator der Interaktionsform zugeordnet ist. Zwar bleibt das Wort dasselbe, doch seine 'Bedeutung' wandelt sich zwangsläufig bei v e r ä n d e r t e m B e z u g auf eine andere Interaktionsform." 2)

Die Hervorhebung ist im Hinblick auf die Fragestellung, wie denn einsozialisierte Verhaltensmodi in sekundärer Sozialisation verändert werden können, sehr wichtig. Es reicht nicht allein, Interaktionsformen zu verändern - das wäre nur erste Voraussetzung -, es muß hinzukommen die Veränderung des Bezuges einer einmal erworbenen Wortbedeutung und zwar auf eben diese veränderte Interaktionsform hin. Sonst bleibt die Wortbedeutung bezogen auf eine längst abgestorbene Interaktionsform als leere, eben

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 124 f.

2) a.a.O.

bezugslose Worthülse zurück, verstellt eindeutige Kommunikation und die Möglichkeit, die neuen Interaktionsformen sprachlich zu erfassen. Denkbar ist die Täuschung des Individuums, es "verstünde" mit einer Wortbedeutung, die sich auf längst überholte Interaktionsformen bezieht, die neuen Interaktionsformen, - denkbar ist die andere Täuschung, daß die neuen Interaktionsformen hinter der Blockade der alten Worthülse gar nicht erkannt oder als unverstandene abgelehnt werden, weil sie sich der alten Wortbedeutung nicht fügen wollen.

Es fragt sich nun, was mit den alten Beziehungen einer Wortbedeutung geschieht, die von neuen Beziehungen erfolgreich abgelöst wurden. In psychoanalytischer Sicht kann von ihnen nicht angenommen werden, daß sie spurlos verschwinden. Es ist vielmehr zu vermuten, daß die abgelösten Interaktionsformen "abgeschoben" werden in den Bereich der von Lorenzer so genannten "Protosymbole", bei denen es sich um jene ursprünglich einmal "benannten Interaktionsformen handelt, die auf dem Weg der Sozialisation ihre aktuelle Bedeutung für das Interaktionsfeld des Individuums verloren haben;" [1] sie werden somit von der Verbindung zu dem "für symbolische Repräsentanzen konstitutiven Band der Sprache" abgeschnitten [2] und sinken in den Bereich des Unbewußten ab. Von dort jedoch können sie jederzeit wieder auftauchen, sobald jene Aspekte von Interaktionsformen wieder aktualisiert würden, zu deren Bedeutungen ein Protosymbol in Bezug stand, oder sobald das Individuum auf dem Wege der Regression zu Interaktionsformen zurückkehrt, die entsprechende

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 119
2) a.a.O., S. 125

Protosymbolde reaktivieren. Damit erschließt sich für unsere Fragestellung nach den möglichen Leistungen sekundärer Sozialisation ein weiterer Hinweis: Sofern gesellschaftliche Interaktionsregeln bestimmte Interaktionsformen exkommunizieren, die in der Primärsozialisation der Mutter-Kind-Dyade jedoch den Beteiligten befriedigende Einigungsmöglichkeiten gewährleisteten, so wäre damit zu rechnen, daß unter entsprechenden Bedingungen die auf die Ebene der Protosymbole abgedrängten Interaktionsformen wieder aktualisiert werden können.

"Um sie aber irgendwie zu erwecken, muß zweierlei geschehen: Es bedarf einer realen Interaktion, die gezielt evoziert, und das System der in Sprache eingeholten Interaktionsformen muß Platz machen, was zugleich ja auch heißt: Die Interaktionsform muß mit dem System der sprachlich lizenzierten Handlungsnormen koalieren können." 1)

Damit gerät derjenige, der Kritik an den rigiden Interaktionsregeln eines Systems übt, das weitverbreitet individuelles Leiden produziert, in ein Dilemma. Denn sollen abgestorbene Interaktionsformen, die durch die Sanktionen des geltenden Regelsystems verdrängt wurden, dem Individuum wieder disponierbar gemacht werden, so bedürfte das nicht weniger, als eben der Veränderung des Regelsystems in eine Richtung, wo die ursprünglich exkommunizierten Interaktionsformen nun geradezu "evoziert" werden. Ein Interaktionssystem müßte also die Möglichkeit in sich einschließen, die von ihm selbst an den Individuen angerichteten Defekte wieder zu beheben.

Ein Ausweg aus dem geschlossenen Zirkel wird sichtbar, wenn man die Aussage akzeptiert, daß eine Gesellschaft vom Typus des entwickelten Industriestaates ein bis zu einem gewissen Grade inhomogenes

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 125

Spektrum von Interaktionsregeln gelten lassen muß, [1] daß mithin dem Individuum beim Wechsel von einer interaktionsrelevanten Bezugsgruppe zu einer anderen unter günstigen Umständen eine Situation angeboten werden könnte, in der die sprachlich lizenzierten Handlungsnormen und die entsprechenden Interaktionsformen an die verdrängten Protosymbole rühren und sie reaktualisieren. [2]

Jedes zu einer Interaktionsform gehörige Symbol ist also von einem Halo von Protosymbolen umgeben. In der Primärsozialisation werden das noch häufig Protosymbole sein, die gar nicht erst in den sprachlichen Zusammenhang aufgenommen wurden, während im weiteren Verlauf der Sozialisation von der Annahme ausgegangen werden kann, daß die Protosymbole schon einmal in diesen Zusammenhang integriert waren, daß sie "zur Lebensgeschichte gehören, weil sie auch in dem ... Komplex der Lautengramme in höher organisierten Formeln schon ihren Platz gefunden hatten." 3)

Vor dem eben ausgebreiteten theoretischen Hintergrund sind fünf Arten von Interaktionsformen zu unterscheiden: [4]

1. Interaktionsformen, die nie in den Bereich sprachlich begriffener Handlungsnormen aufgenommen wurden.

2. Interaktionsformen, die im Zusammenhang mit sprachlich begriffenen Handlungsnormen praktiziert werden.

---

1) Diese Behauptung muß zunächst unbegründet stehen bleiben. Im Kontext systemtheoretischer Erörterung von Sozialisationsprozessen kann die Frage jedoch erneut und theoriebezogen wieder aufgenommen werden. Vgl. Kap. VI

2) Lorenzer erwähnt jugendliche Subkulturen als Beispiel. - Auch auf diese Frage (Subkulturen, Gruppenwechsel) ist noch einmal in anderem und umfassenderem Zusammenhang zurückzukommen. - Kap. VI

3) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 125

4) a.a.O., S. 133 ff.

3. Interaktionsformen, die aus dem Sprachkonsensus wieder ausscheiden, weil die Entwicklung der mit anderen geteilten Praxis mehr oder minder zwanglos weiterschritt.

4. Interaktionsformen, die unter Zwang aus der Sprache ausgeschlossen, zugleich aber als Interaktionsformen fixiert werden.

5. Interaktionsformen, die unter Zwang ausgeschlossen wurden, deren ehemals zugehörige Symbole als "Zeichen" [1] abgespalten weiter bestehen.

Die ersten drei Arten von Interaktionsformen in der Aufzählung wären einem idealen, konflikt- und repressionsfreien Gang der Sozialisation zuzuordnen. Im Falle des vierten Typus müßte mit neurotischem Handlungszwang gerechnet werden, der sprachlicher Reflexion nicht mehr zugänglich wäre; im Falle des fünften Typus würden beziehungslose Worthülsen die Möglichkeit sprachlicher Einholung tatsächlicher Praxis verstellen.

Bislang wurden nur diejenigen Fälle der Einführungssituationen der primären und sekundären Sozialisation erörtert, bei denen "die Sprachgemeinschaft fest als stabiler Rahmen für die Erlebnisse des einzuführenden Individuums" steht. [2] Hier also präsentiert sich die Sprachgemeinschaft als ein relativ konsistentes und stabiles System, aus dessen Angebot das heranwachsende Individuum immer neue Frag-

---

1) Der Terminus wird von Lorenzer in diesem Sinne gebraucht.

2) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 116

mente übernimmt, um sie zu seinem individuellen Repertoire zusammenzusetzen. Es soll nun auf diejenigen Möglichkeiten hingewiesen werden, die geeignet sind, den stabilen Rahmen der Sprachgemeinschaft innovativ zu verändern oder zu erweitern. Solche Möglichkeiten oder Wege, die zur Vereinbarung neuer (!) Interaktionsformen führen können, schreibt Lorenzer zunächst den "kreativen Prozessen" zu, in denen das Individuum über die Regression auf die Ebene der abgewiesenen Protosymbole zur Bildung neuer präsentativer Symbole gelangt, außerdem der "emanzipatorischen Diskussion" und schließlich der "politischen Praxis". Die beiden letztgenannten Wege werden bei Lorenzer nur skizzenhaft erwähnt; sie bedürfen offenkundig noch eingehenderer Ausarbeitung. Den im Zusammenhang seines theoretischen Rahmens bedeutendsten Stellenwert scheint Lorenzer den "kreativen Prozessen" zuzuschreiben. Auf ihre Konzeption sei hier kritisch eingegangen, zumal sie für die Frage, wie und in welchem Ausmaß im Sinne der Konzepte sekundärer Sozialisation den Individuen die Chance zugesprochen wird, sich gegenüber dem Druck des Faktischen modifizierend und innovativ zu behaupten, von Interesse ist. Zum Verständnis dessen, was Lorenzer unter "kreativen Prozessen" versteht, sei hier zunächst das Konzept der "präsentativen Symbolbildung" vorgestellt. Präsentative Symbolisierungen haben mit den Prädikationen gemeinsam, daß sie beide "Sprachloses zur Sprache (bringen)". [1] Während jedoch die Prädikation die Einführung einer Bezeichnung aus dem Repertoire des stabilen Rahmens der Sprach-

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 115

gemeinschaft bedeutet, "meint die präsentative Symbolbildung offensichtlich die N e u e i n - f ü h r u n g einer Darstellungsfigur, die ein noch ungekanntes Erleben artikulieren soll." [1] Lorenzer klärt nicht, ob sich das "Ungekannte" auf alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft oder auch auf einzelne Individuen bezieht. Im zweiten Fall würde das bedeuten, daß ein Individuum kreativ werden kann, insofern es präsentative Symbole für von ihm selbst bisher Ungekanntes bildet, ohne zu wissen, daß die umgebende Sprachgemeinschaft denselben Sachverhalt in das System ihrer Symbole schon integriert hat. Zum "präsentativen Symbol" gehört weiterhin das Merkmal, daß es [2] der Art von Symbolformationen zugehört, "die, wie z.B. die Musik, ihre Gehalte nicht nach Art der gegliederten, ein festes Vokabular benutzenden Rede zum Ausdruck bringen", [3] andererseits soll unter "präsentativer Symbolbildung", sofern sie zwischen Interagierenden stattfindet, der Prozeß der "gemeinsam verbindliche(n) Formulierung von bis dahin unbegriffenen, weil außerhalb des Konsens stehenden Verkehrsformen" verstanden werden. [4]

Das Konzept der präsentativen Symbolbildung wirkt ungenau und bedarf sicherlich weiterer Ausarbeitung. [5] Interessant ist, daß Lorenzer dieses Konzept in unmittelbare Nähe von "Kunst" rückt, als käme vor allem dieser die Leistung präsentativer

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 115

2) Hier beruft sich Lorenzer auf Suzanne K. Langer: Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt 1965

3) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 114 f.

4) a.a.O., S. 117

5) Einen Versuch zur näheren Bestimmung des Unterschiedes von präsentativen und diskursiven Symbolisierungen hat P. Orban unternommen. In: ders.: Sozialisation; a.a.O., S. 21

Symbolisierungen zu. An einer Stelle setzt er präsentative Symbolbildung sogar mit "Kunst" gleich. [1] In diesem Zusammenhang scheint mir ein ausführlicheres Zitat und ein kritischer Exkurs dazu erforderlich zu sein.

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 117

Exkurs:

"Im Falle der Mutter-Kind-Dyade steht die Sprachgemeinschaft fest als ein stabiler Rahmen für die Erlebnisse des einzuführenden Individuums. Im anderen Falle dagegen wird offensichtlich dieser Rahmen infrage gestellt. Diese Deutung der Kunst als einer kollektiven Auseinandersetzung könnte zusätzlich auch begreiflich machen, weshalb in der Mutter-Kind-Dyade ein Vokabular, in der Kunst dagegen notwendig eine nicht-diskursive, nicht auf feste Begriffe bezogene Kommunikation angemessen ist.
Wenn wir den Unterschied in der Polarität von E i n p a s s u n g kindlichen Erlebens in die Form einer bestehenden Sprachgemeinschaft versus A u f l ö s u n g der gebräuchlichen Formelemente unter Berücksichtigung von nicht artikulierten Erlebnissen annehmen, so wird deutlich, daß der eine Vorgang, nämlich der in der sekundären Sozialisation ablaufende Prozeß der künstlerischen Auseinandersetzung, offensichtlich der Tendenz des anderen (in primärer Sozialisation angelegten) Prozesses zuwiderläuft. Festigt jener, so löst dieser auf; was dort stabil ist, wird da nicht nur infrage gestellt, sondern erneut und verändert beantwortet.
...
Die Figuren der Emotionalität sind genetisch immer Abkömmlinge jenes dialektischen Prozesses, den ich als 'Formbestimmung von Interaktion im realen Interaktionsverlauf der Mutter-Kind-Dyade' ausgewiesen habe. Wenn präsentative Symbolbildung - abgekürzt also 'Kunst' - Emotionalität artikulieren soll, heißt dies im hier entwickelten Verständnis: sie bringt Interaktionsformen in allgemein vereinbarten Formen zur Darstellung. Präsentative Symbolbildung als Prozeß der Verständigung eines oder mehrerer Individuen oder einer Gruppe mit ihrem Publikum ... ist Einigung über Interaktionssymbole, genauer: gemeinsam verbindliche Formulierung von bis dahin unbegriffenen, weil außerhalb des Konsens stehenden Verkehrsformen." 1)

Dazu Anmerkungen:

1.) Zum Verständnis von Kunst, soweit es aus dieser Textpassage hervorgeht:

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 116 f.

a) Der in diesem Zusammenhang eingeführte Begriff "Kunst" scheint wegen seiner extremen Vagheit und Unschärfe für die Argumentation ungeeignet.

b) Schließt man sich vorläufig der Definition des Prozesses "präsentativer Symbolbildung" als einer "N e u e i n f ü h r u n g einer Darstellungsfigur" an, "die ein noch ungekanntes Erleben artikulieren soll", so fragt sich, ob sich die so umschriebene Leistung derart exklusiv dem Feld der Kunst zuschreiben läßt, wie Lorenzer das möchte. Es ist dagegen anzunehmen, daß es auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu derartigen präsentativen Symbolbildungen kommen kann, und zwar überall dort und immer dann, wenn und wo es die Umstände erfordern, daß die in problematisierten Interaktionsgefügen involvierten Individuen genötigt werden, ein "noch ungekanntes Erleben" über die "Neueinführung einer Darstellungsfigur" zu benennen.
Letzte Ursache dürften im Sinne der allgemeinen Theorie sozialer Systeme die Prozesse der Ausdifferenzierung des Systems im Zuge seiner zunehmenden Fähigkeit zur Verarbeitung von Außen-Komplexität sein. [1)]

c) Es mutet auch angesichts des gegenwärtigen Kunst-Betriebes in den westlichen Industriestaaten reichlich gewagt an, wenn Lorenzer ausgerechnet diesen Sektor des gesellschaftlichen Praxis-Zusammenhanges mit der Qualifikation privilegieren will, den vorgegebenen stabilen Rahmen der Sprachgemeinschaft zu durchbrechen.

---

1) Vgl. dazu auch Lorenzers eigene Bemerkung in: Zur Begründung..., a.a.O., S. 118

Zumindest hätte man von Lorenzer Hinweise erwartet, mit welchen Kriterien denn diese von ihm postulierte Fähigkeit der Kunst zur präsentativen Symbolbildung, mithin zur Labilisierung des stabilen Rahmens der Sprachgemeinschaft zu bemessen sei, wo also ihr kreativ-innovatives Potential durchschlage.

d) "Kunst als kollektive Auseinandersetzung" gar, - da müßte die überraschende Mitteilung über die Kollektivität der Kunst, die aller Erfahrung widerspricht, doch besser belegt sein.

e) Lorenzer behauptet ebenfalls von der Kunst, daß ihr "notwendig eine nicht-diskursive, nicht auf feste Begriffe bezogene Kommunikation angemessen ist". Dies wird als signifikante Differenz zur Situation in der Mutter=Kind-Dyade hervorgehoben. Aber solch eine Behauptung müßte argumentativ belegt und abgesichert sein. Mir scheint es längst noch nicht ausgemacht, daß die von Lorenzer gewählte Beschreibung ihrem Gegenstand adäquat ist, noch nicht einmal, ob sie auch nur einen typischen A s p e k t dessen, was heute unter "Kunst" firmiert, trifft.

2.) Zur These der Polarität von primärer Sozialisation als "E i n p a s s u n g" des Kindes in den vorhandenen Rahmen einer historischen Sprachgemeinschaft einerseits und andererseits von in der sekundären Sozialisation anzutreffender "A u f l ö s u n g der gebräuchlichen Formelemente unter Berücksichtigung von nicht artikulierten Erlebnissen.":

a) Zunächst: Ich habe Lorenzer nicht dahingehend mißverstanden, daß er etwa die Prozesse sekundärer Sozialisation generell als derartige "Auflösung" des gegebenen Rahmens der Sprachgemeinschaft verstanden wissen möchte. Das Gegenteil ist der Fall. Lorenzer sieht sekundäre Sozialisation als Fortsetzung, Weiterführung und Entfaltung der Prozesse, die er in der primären Sozialisation beschrieben hat.
Nur sieht er eben in der sekundären Sozialisation a u c h die Möglichkeit der "Auflösung" gebräuchlicher Formelemente. Und diese Möglichkeit soll offensichtlich der sekundären Sozialisation vorbehalten bleiben.
An diesem Punkt folge ich Lorenzers Argumentation nicht mehr:

b) Die Auseinandersetzung mit Lorenzer wird an dieser Stelle schwierig, weil er zwar die terminologische Differenzierung von primärer und sekundärer Sozialisation gebraucht, aber diese Begriffe nicht definiert. Es ist für den Leser daher nicht möglich, zu erkennen, in welchen sonstigen, außer in den hier diskutierten Hinsichten sich in seinem Konzept primäre und sekundäre Sozialisation voneinander unterscheiden sollen.

c) Jedenfalls kann gegen Lorenzers Auffassung angenommen werden, daß auch schon in den Prozessen der primären Sozialisation Auflösungen gebräuchlicher (zunächst also eingeübter) Formelemente in der Weise geschehen, daß (bislang) nicht artikulierte Erlebnisse nun Berücksichtigung finden. Lorenzers Beschreibung der Einführungssituation von Interaktions- und Sprachformen sprechen dafür. In den ersten Vereinbarungen rudimentärer Sprachformen zwischen Mutter und Kind k ö n -

n e n ja noch gar nicht alle Erlebnisse der Dyade ihre Artikulation finden. Jede Erweiterung der ersten Sprachformen nimmt nicht nur neu von außen herangebrachte Sachverhalte in Sprache auf, sondern artikuliert in den Konnotationen immer auch solche bislang noch nicht in Sprache überführten (noch nicht überführbaren) Erlebnisse.

d) Es scheint, als sei Lorenzer über den Gebrauch des semantischen Gegensatzpaares der Begriffe "Einpassung" und "Auflösung" auch zur Annahme der Möglichkeit gegensätzlicher Prozesse in primärer und sekundärer Sozialisation gelangt. Die von ihm beschriebene "Auflösung" ist ja in Wirklichkeit ein Beitrag zur weiteren "Einpassung" in die Sprachgemeinschaft. Das, was dennoch an Gegensätzlichem hinter dem Gebrauch des Wortpaares verbleibt, ist nicht etwa der tatsächlichen Gegenläufigkeit der Primären Sozisalisation zur Sekundären Sozialisation zuzuschreiben, sondern ist vorzustellen als zwei Möglichkeiten, die sowohl in der primären als auch in der sekundären Sozialisation und dazu auch durchaus gleichzeitig und nebeneinander anzutreffen sind.

e) "Im Falle der Mutter-Kind-Dyade steht die Sprachgemeinschaft fest als ein stabiler Rahmen für die Erlebnisse des einzuführenden Individuums. Im anderen Falle dagegen wird offensichtlich dieser Rahmen infrage gestellt."

Hier müßte nun wirklich exakter angegeben werden, was unter dem "Rahmen" jeweils begriffen werden soll. Ist es der Rahmen der durch die eigenen Bezugspersonen bezeichneten Sprachgemeinschaft, oder ist es der Rahmen zum Beispiel aller Deutsch sprechenden Menschen oder gar der Rahmen aller Sprechenden

überhaupt?
Wie wird solch ein Rahmen "infrage gestellt"? Wird er nur problematisiert? Bedeutet ein neues Wort eine "Infragestellung" oder schlicht eine Innovation nach den Regeln generativer Grammatik?

Wiederum folgt Lorenzer dem von der Semantik der von ihm gebrauchten Worte nahegelegten Deutungsweg: "im Falle - im anderen Falle dagegen". Damit schafft er eine unnötige Dichotomisierung der Fälle und scheint die Möglichkeit einer wechselweisen Verschränkung derselben zu übersehen. Die an Kommunikation partizipierenden Individuen unterstellen ja nur kontrafaktisch ihrer Sprache Stabilität. In jedem Akt der Neueinführung von präsentativen Symbolen liegt aber der prinzipielle Vorbehalt der Labilität von Sprache und Sprachgebrauch offen zutage. Gerade ihre Labilität, ihre Unabgeschlossenheit und Unschärfte ermöglicht und erfordert ja erst die Neueinführungen und diskursiven Verständigungen der Kommunikationspartner.

Man denke in diesem Zusammenhang auch an das Phänomen der Herausbildung von Privatsprachen in Interaktionsdyaden, das in den Dyaden aller Phasen des Sozialisationsprozesses - aller Altersgruppen also - zu beobachten ist. Wenn man die eigenwilligen Lautbildungen einer individuellen Mutter gegenüber ihrem Kind in der ersten Phase der Sozialisation beobachtet, zweifelt man an der These von dem in dieser Phase postulierten vorgegebenen "stabilen" Rahmen der Sprache; - jedenfalls scheint dieser Rahmen nicht stabiler zu sein als er es auch in den späteren Phasen der Sozialisation ist, wie umgekehrt die Sprachrahmen der späteren So-

zisalisation genauso stabil oder labil sind wie in der primären Sozialisation. Auch in dieser Phase, wie in jeder anderen des Sozialisationsprozesses auch, wirkt die Diskursivität des sprachlichen Rahmens einerseits und andererseits die Möglichkeit des Interagierenden, sich diesem Rahmen einzupassen, ihn aufzulösen, ihm seine Diskursivität zu nehmen oder dieselbe zu erweitern.

IV. 5. Bilanz

Resümiert man die bisherigen Ausführungen zum Ansatz Lorenzers im Hinblick auf unsere Fragestellung, so läßt sich sagen: Seine Sozialisationstheorie nimmt zutreffend "zwei Interaktionskreise" in den Blick, und zwar den "frühkindlichen Interaktionskreis" der stilisierten Mutter-Kind-Dyade und den "umfassenden Interaktionskreis", der in den Dimensionen Arbeit und Herrschaft als historische Formation der Produktionsverhältnisse "das Gesamt geltender Interaktionsformen repräsentiert" und damit das Spektrum der im frühkindlichen Interaktionskreis denkbaren spezifischen Ausformungen von Interaktions- und Sprachformen. [1)]

Die meine Synopse leitende Fragestellung - welche sozialisierende Kraft und Möglichkeit späteren Prozessen der endogenen Entwicklung und exogenen Beeinflussung des Individuums zugesprochen werden könne - wird von Lorenzer nicht in dieser Form explizit thematisiert. Hinwiederum bieten seine Arbeiten die Möglichkeit, Vermutungen zu diesem Problem zu extrapolieren. Prinzipiell wird der symbolische Bestand des Individuums ständigen Weiterungen und Bedeutungsreformulierungen ausgesetzt; dieser ununterbrochene Strom von Einflüssen, vermittelt über die in Interaktionen weitergegebenen Handlungs- und Sprachformen aus jenem "umfassenden Interaktionskreis" kann den einmal gegebenen Symbolbestand des Individuums sehr weitgehend verändern, bis zu einem Grade,wo zutreffend der Begriff "Identitätswandel" gebraucht werden dürfte. Damit ist über die Richtung solcher Entwicklungen noch nichts gesagt, sie werden von den umgebenden Rahmenbedingungen der historischen Ge-

sellschaftsformation abhängen: "Was für die Vermittlung von 'unproblematischen' Interaktionsformen gilt, gilt im verstärkten Maße noch für die Vermittlung von W i d e r s p r ü c h l i c h k e i t e n, die dem klischeebestimmten Verhalten zugrunde liegt. Gerade die Blindheit klischeebestimmten Verhaltens beim Kind und - vorangehend - bei der Mutter weist ja ausdrücklich darauf hin, wie sich hier über die Köpfe der Subjekte hinweg objektive Strukturen durchsetzen: als unbegriffene Widersprüche in Interaktionsformen und zugehörigen Symbolen und als Dissonanz zwischen dem Sprachspiel und den unbewußt anhängenden Klischees,die zusammen die herrschende Interaktionspraxis ausmachen." 1)

Die Schwierigkeiten für pädagogisch verantwortete Sozialisierung im Jugendalter liegen also mehr in dem gesellschaftlichen Rahmen begründet, als in den prinzipiell gegebenen Möglichkeiten menschlicher Entwicklung und Interaktion! Das letzte Zitat macht zudem noch einmal deutlich, welch einen wichtigen Stellenwert in Lorenzers Sozialisationskonzepten die Relation zwischen makrosoziologischen und individuell-psychologischen Entwicklungen einnimmt. Er betont die Zusammenhänge zwischen dem Stand der "Fortschritte der Auseinandersetzung des gesamtgesellschaftlichen Subjektes mit äußerer Natur" 2), dem gesamtgesellschaftlichen Praxiszusammenhang und den spezifischen Interaktionsformen. Er zeigt auf, wie sich die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse umsetzen in die Interaktionsdyaden und über sie hineinwirken in die Psyche des einzelnen Subjekts. Insofern ist ihm die Verbindung psychoanalytischer und soziologischer Betrachtungsweise geglückt. Doch werden diese Voraussetzungen des makroskopischen Interaktionszusammen-

---

1) Lorenzer, Zur Begründung..., a.a.O., S. 141

2) a.a.O., S. 118

hanges in Lorenzers Theorie eher nur deutlich im Bewußtsein gehalten, als daß sie selbst zum Gegenstand seiner Erörterungen würden. Solche Beschäftigung mit den umfassenden Rahmenbedingungen für alles, was im Mikrokosmos [1] der sozialisierenden Interaktionsdyaden und -gruppen geschieht, wurde eingehender von soziologisch akzentuierten Arbeiten geleistet.

Der im Folgenden zu behandelnde Ansatz des Symbolischen Interaktionismus siedelt sein erkenntnisleitendes Interesse auf einer anderen Ebene an, auf derjenigen der Interaktion. Er versucht zu beschreiben, nach welchen Daten und Kriterien interagierende Individuen sich verhalten. Es ist sein Verdienst, dieses Detail aus dem Gesamt des sozialisationsrelevanten Geschehens akribisch herausgearbeitet zu haben; - es wird sich zeigen, daß es zu seinem Problem wird, wo er sich damit bescheidet.

---

1) Terminus in Anlehnung von Philip E. Slater: Mikrokosmos: Eine Studie über Gruppendynamik, Frankfurt 197o

V. Symbolischer Interaktionismus und Sozialisation

V. 1. Vorbemerkung

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus hat in den deutschsprachigen Raum eher mit ihren Resultaten als mit ihrer Methode Eingang gefunden. Dies mag einmal daran liegen, daß die Vertreter dieser Richtung den Schwerpunkt ihrer Arbeit weniger auf wissenschaftstheoretische und -methodologische Reflexion legten. Ihrer geistesgeschichtlichen Verwandtschaft zum Pragmatismus entsprach die Präferenz für pragmatische Forschung dicht an der Praxis. Das Klima der angelsächsischen Wissenschaftstheorie mit ihrem im Ernst nicht angefochtenen Primat empirisch-analytischen Wissenschaftsdenkens kann kaum als Nährboden für methodenkritische Ambitionen bezeichnet werden.

Zum zweiten dürfte der aktuelle Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion im deutschen Sprachraum des vergangenen Jahrzehnts ungünstig für eine Wiederaufnahme der Diskussion phänomenologischer und pragmatischer Methodenkonzeptionen gewesen sein: die Auseinandersetzung zwischen den "kritischen Rationalisten" und Verfechtern der sog. "Kritischen Theorie" im Positivismusstreit und in der Technokratiediskussion, die Aufarbeitung systemtheoretischer Konzepte und die Beschäftigung mit neu aufkommenden innerdeutschen Richtungen, von denen hier nur die der logischen Konstruktivisten der Erlanger Schule genannt werden soll, ließen keinen Raum für die Befassung mit der als Thema weitgehend

abgelegten Phänomenologie. [1]

Ein dritter Grund für die Diskrepanz zwischen der raschen Verbreitung der eher pragmatisch orientierten R e s u l t a t e einerseits und dem dagegen vergleichsweise zurückgebliebenen Stand der Ausarbeitung der Theorie des Symbolischen Interaktionismus ist sicherlich im fast populärwissenschaftlich gehaltenen Schreibstil der Autoren dieser Richtung zu vermuten.

Erst in neuerer Zeit geriet der Ansatz zum Gegenstand wissenschaftstheoretischer Diskussion auch in der BRD [2].

Beim Symbolischen Interaktionismus handelt es sich nicht um eine ausgearbeitete sozialwissenschaftliche Theorie. Vielmehr um eine Forschungsrichtung, deren Entwicklungsstand nach Stryker [3]

---

1) Inzwischen haben jüngere Entwicklungen der wissenschaftstheoretischen Diskussion eine Art Wende zum pragmatischen Gesichtspunkt gezeitigt: so die unbefriedigte Suche nach der Handlungsrelevanz der Kritischen Theorie, philosophische Publikationen wie die von Manfred Riedel (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie, Freiburg 1974.
Ebenso in der Pädagogik die Wende auf die "Handlungsforschung" (vgl. u.a.: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 1973)

2) Micha Brumlik: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt 1973; Jürgen Habermas: Thesen zur Theorie der Sozialisation, Vorlesung im SS 1968; Lothar Krappmann: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971, u.a.

3) Sheldon Stryker in: Christensen Hrsg., Handbook of Marriage and the Family, Chicago 1964; - Der Sprachgebrauch bei Stryker ist nicht einheitlich. An anderer Stelle gebraucht er durchaus den Begriff "Theorie": ders.: Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, Eine Darstellung und einige Vorschläge für die vergleichende Familienforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 14, Opladen 197o

und Kerlinger [1] zutreffend als "conceptual framework" bezeichnet werden könnte. Entsprechend schwierig gestaltet sich der Versuch, eine Beschreibung des theoretischen Ansatzes des Symbolischen Interaktionismus zu unternehmen. Micha Brumlik führt dazu aus:

"Da aber ein "conceptual framework" im Gegensatz zu einer Theorie weder im strengen Sinne kritisierbar (d.h. empirisch widerlegbar 2)) ist, noch wie eine Theorie durch das Aufschreiben von Axiomen, Theoremen und Postulaten eindeutig darstellbar ist, empfehlen sich zu Demonstration und Kritik zwei Wege:
a) Die Erläuterung einiger Schlüsselkonzepte des "framework" gemäß dessen neuester Entwicklung. ...
b) Eine begriffsgeschichtliche Rekonstruktion, die die Entstehung, Veränderung und Verengung der für das "framework" relevanten Bedeutungen nachvollzieht." 3)

Brumlik entscheidet sich für den zweiten Weg. Ich möchte im hier gegebenen Zusammenhang versuchen, den Ansatz des Symbolischen Interaktionismus anhand einiger zentraler Schlüsselkonzepte zu erläutern. Ich gehe dabei davon aus, die wesentlichen Bestand-

---

1) Kerlinger: Foundations of Behavioral Research; London, New York, Sydney, Toronto 1964
Vgl. ebenfalls T. Parsons, der seine Arbeit des öfteren als "conceptual framework" bezeichnet.

2) Vgl. dazu auch Habermas' Kritik am phänomenologischen Ansatz: Demnach bezieht dieser "seine Kraft aus der reflexiven Vergegenwärtigung der leistenden Subjektivität", und er kann "nicht experimentell nach außen gewendet werden."
- J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften; Philosophische Rundschau, 1967, Beiheft 5, S. 118;
- Phänomenologische Beschreibung kann wohl "durch individuell nachvollzogene Meditation überprüft, nicht aber intersubjektiv getestet werden." (a.a.O.)

3) Micha Brumlik: Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt 1973, S. 13

teile seines "conceptual framework" von seiner Bezeichnung her zu entwickeln. Anschließend soll sich die Diskussion auf die meine Arbeit leitende Frage zentrieren, welche Aussagen dem Bestand dieses Ansatzes im Hinblick auf Potentiale und Prozesse weiterführender Sozialisation entnommen werden können.

V. 2. Schlüsselkonzepte

Eine Begriffsanalyse des Titels, unter dem die Forscher, die sich zur Richtung des Symbolischen Interaktionismus zählen, ihre Arbeiten subsumieren, stellt zwei zentrale Annahmen in den Vordergrund:

1. Es geht dem Symbolischen Interaktionismus um die Untersuchung zwischenmenschlicher Interaktion.
2. Die Bedingungen dieser Interaktion sind symbolisch konstituiert.

Ich werde zunächst die erste Annahme diskutieren. Der Symbolische Interaktionismus zentriert sein Interesse von vorneherein auf das Problem des sozialen (= zwischenmenschlichen) Verhaltens und seine situativen Bedingungen.

"Statt eine metaphysische Priorität der Gesellschaft vor dem Individuum oder umgekehrt zu behaupten, übergeht 1) der Symbolische Interaktionismus diese philosophische Frage dadurch, daß er seine Analyse mit dem sozialen Handeln beginnt und daraus sowohl das Individuum als auch die Gesellschaft ableitet." 2)

---

1) Das "Obergehen" kann hier sowohl im Sinne bewußter methodologischer Einstellung als auch im Sinne eines gewissen Desinteresses und einer Achtlosigkeit gegenüber wissenschaftstheoretischer Reflexion gelesen werden. Die Autoren in der Nachfolge Deweys und Meads haben in dieser Hinsicht keine sonderlichen Ambitionen entwickelt. Pragmatistisch in ihrem wissenschaftstheoretischen Standort und pragmatisch in ihrem Vorgehen wenden sich Goffman, Becker, Laing und andere lieber gleich den Fragestellungen zu, die sie in den Blick genommen haben. Eine Ausnahme bildet dabei in gewisser Hinsicht Anselm Strauss, obwohl es auch hier schwer fällt, seinen essayistisch verfaßten Schriften den Status methodologisch strenger Auseinandersetzung zuzusprechen.

8) Sheldon Stryker: Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, a.a.O., S. 53

Der Symbolische Interaktionismus versucht also, einerseits der verkürzten Sichtweise einer Oberbetonung des Individuums zu entgehen, wie sie idealistischen Ansätzen von der Antike bis in die Gegenwart eignet (Vertragstheorien, Neuhumanismus etc.), er versucht sich andererseits einer Theoriekonzeption zu enthalten, die unter geschichtsphilosophischem (Hegel, Marx) oder systemtheoretischem (Parsons [1]) Zugriff ein Primat der geschichtlichen Bewegung oder des gesamtgesellschaftlichen Bestandserhaltungsinteresses über das Verhaltensmoment der Individuen setzen. Die Fragestellung des Symbolischen Interaktionismus richtet sich eigentlich auf den Schnittpunkt der auf den ersten Blick möglichen dichotomischen Perspektiven für Analysen sozialen Geschehens. Sie schaut nicht von einem angenommenen natürlichen Individuum auf die gesellschaftlichen Konsequenzen dessen, daß viele solche Individuen miteinander handeln müssen, und sie blickt nicht von der konstruierten höheren Warte der Gesamtgesellschaft

---

1) Der frühe Parsons begann in den Dreissiger Jahren ebenfalls mit einer Analyse der Interaktions-Dyade. Bei der weiteren Beschäftigung mit den diese bedingenden Faktoren geriet seine ursprünglich interaktionstheoretisch motivierte Arbeit mehr und mehr über die Theorie des Gesellschaftssystems zur Systemtheorie der Gesellschaften. Wenngleich in ihr in den Konzepten von Interdependenz und der Interpenetranz der verschiedenen Ebenen des Sozialen Systems noch die Erkenntnis aufbewahrt blieb, daß die Ebenen des organismischen Systems und die des Persönlichkeitssystems (was zusammengenommen etwa einem Begriff von Individuum entsprechen könnte) die bedingende Grundlage für das Gesellschaftssystem abgeben, so hat seine theoretische Hierarchisierung dieser Ebenen dennoch das Bestandserhaltungsinteresse des Gesamtsystems klar an die oberste Stelle gesetzt. -
Es verbleiben dennoch viele Querverbindungen, über die sich, vor allem auf der analytischen Ebene der Interaktion, die allgemeine Handlungstheorie von Parsons, Bales und Shils mit der Theorie des Symbolischen Interaktionismus treffen können. - Vgl. Kap. VI

auf die Reaktionen und Spuren, die das gesamtgesellschaftliche Treiben und Interesse in den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern evoziert. Sie richtet ihr Augenmerk auf die Tatsachen des sozialen Verhaltens der Menschen untereinander. Dieses ist das Medium, in dem sich die Persönlichkeit entwickelt, dieses ist der Grund, auf dem so etwas wie Gesellschaft vorzustellen ist.

"Selbst und Gesellschaft sind die zwei Seiten ein und derselben Medaille, die eine der jeden einzelnen betreffende, die andere der kollektive Aspekt derselben Sache." 1)

Die Analyse zwischenmenschlicher Interaktion erlaubt Rückschlüsse auf die Bestimmungen und Bedingungen des Kollektivs, sie führt in umgekehrter Richtung zur Durchdringung dessen, was unter "Person", "Individuum" oder - wie die Interaktionisten es nennen - "Selbst" verstanden wird.

Diese Oberlegung führt zum fundamentalen methodologischen Prinzip, das die Vertreter des Symbolischen Interaktionismus in der Tradition der amerikanischen pragmatischen Philosophen William James, John Dewey und George Herbert Mead für ihre Untersuchungen beanspruchen: "Der Forscher muß die Welt aus dem Gesichtswinkel der Subjekte sehen, die er untersucht." 2)

Der phänomenologische Zugriff der Beobachtungsmethode vermeidet ein verkürztes empiristisches Mißverständnis, als sei es möglich, zwischenmenschliche Handlungen über ein objektivierendes Instrument unbeteiligt zu beobachten und als könnten solche Beobachtungen, sowie sie dennoch möglich wären, Ergebnisse mit nennenswerter Validität zeitigen. Der Beobachter im Symbolischen Interaktionismus aner-

---

1) Stryker: Die Theorie des ..., a.a.O., S. 52

2) a.a.O.

kennt die Notwendigkeit der eigenen Beteiligung. In Konsequenz leitet diese Einstellung zum Konzept der teilnehmenden Beobachtung, zur Wahl des Weges, sich als Beobachter selbst in das Interaktionsfeld zu begeben, das man beobachten will. Der Wissenschaftler lernt, sich mit den von ihm Beobachteten zu verständigen, um sie zu verstehen. Er begibt sich unter sie, um die Regeln ihres Zusammenspiels zu erfahren. Für den "Erfahrungsbereich der Kommunikation" mag vielleicht "die Rolle des reflektierten Mitspielers" angemessen sein. [1)]

"Ausgangspunkt solcher Analysen ist nicht länger die Situation der Forschung, sondern das Netz von Interaktionen, in das auch die Forschungspraxis eingelassen ist." 2)

Habermas sieht unter diesem Aspekt drei mögliche Ansätze für die Verortung von Wissenschaft in dem Interaktionsgefüge, das sie untersucht:

"Der phänomenologische Ansatz führt zu einer Untersuchung der Konstitution der alltäglichen Lebenspraxis. Der linguistische Ansatz zentriert sich auf Sprachspiele, die zugleich Lebensformen transzendental bestimmen. Der hermeneutische Ansatz schließlich läßt die sprachtranszendentalen Regeln kommunikativen Handelns aus einem objektiven Zusammenhang wirkender Tradition begreifen - damit wird der transzendentallogische Rahmen schon gesprengt." 3)

Bei der "alltäglichen Lebenspraxis" setzen die Vertreter des Symbolischen Interaktionismus an. Besonders deutlich ist dies bei dem wohl bekanntesten Vertreter der Richtung, bei Erving Goffman's Vorgehen zu belegen: Für die Untersuchung des kommunikativen Verhaltens von Inselbewohnern nahm er für längere Zeit Wohnung in einem Hotel auf den Shetland-Inseln [4)], für die Erforschung der Interaktionsbe-

---

1) Jürgen Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, a.a.O., S. 99

2) a.a.O., S. 1o1

3) a.a.O., S. 1o1

4) Erving Goffman: Communication Conduct in an Island Community, University of Chicago, 1953

dingungen von Insassen "totaler Institutionen" ging er selbst für Monate in der Patientenrolle in eine Nervenheilanstalt und in andere Krankenhäuser. [1] Interessanterweise schlägt sich das Gründen in der Alltagswelt auch in der sprachlichen Fassung der Arbeitsergebnisse der Symbolischen Interaktionisten nieder. Dahrendorf bemerkt dazu:

"Für die Soziologie sind diese bedeutenden Autoren immer ein wenig ärgerlich. Sie gehen so unprätentiös an die Grundlagen der Disziplin, daß man daran zu zweifeln beginnen könnte, ob diese Disziplin denn nun den literarischen oder den exakten Wissenschaften zuzuordnen ist. Goffman vermeidet jedes terminologische Pathos." 2)

Goffman berichtet in einer leicht verständlichen Weise von sozialen Sachverhalten, Situationen und problematischen Institutionen, von denen der Leser zunächst glaubt, es handele sich um Randgebiete der Gesellschaft, um Grenzfälle individueller Biographien etc., - bis er im Weiterlesen bemerkt, daß sich die wie eingestreut hier und da eingeführten Theoreme zu einem in sich schlüssigen und weitgehend kohärenten "conceptual framework" zusammenfügen. Und zugleich mit der wachsenden Einsicht in die analytische Kraft dieses Vorgehens kann er sich immer weniger dem Eindruck entziehen, daß die behandelten Fragen in modifizierter Form ihn selbst betreffen, ja, daß von Anfang an im Grunde von den Problemen

---

1) Erving Goffman: Asylums, Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates; First Published by Anchor Books, Doubleday a.Co. 1961; in: Pelican Books 1968

2) Ralf Dahrendorf im Vorwort zur deutschen Ausgabe von Erving Goffman: "The Presentation of Self in Every Day Life", deutsch:"Wir alle spielen Theater", München 1969, S. IX

a l l t ä g l i c h e r sozialer Interaktionen und denen des "n o r m a l e n" Menschen gehandelt wurde. So etwa in "The Presentation of Self in Every Day Life" [1], wo die Erörterung von der Beschreibung des Sozialverhaltens eines Theaterensembles ausgeht und zur Betrachtung des "Everyday Life" führt, so auch in "Asylums" [2], dessen Beschreibung totaler Institutionen zur Ahnung dessen leitet, daß a l l e an ihren Zügen teilhaben, daran mitwirken und darunter leiden. So schließlich auch in "Stigma", [3] wo sich die Betrachtung von den Problemen entlassener Gefängnisinsassen, entlassener Patienten von Nervenkliniken, Menschen mit schweren körperlichen Gebrechen oder sozial geächteten Attributen zielstrebig hinbewegt zum Jedermann.

Goffman entwickelt seine Ausführungen dergestalt, daß er vom umgangssprachlich verwendeten Gehalt des Begriffes "Stigma" ausgeht. Und er zeigt Formen des Stigmas und Prozesse der Stigmatisierung zunächst an solchen exponierten Gruppen, die nach dem common sense der Mitglieder seiner Gesellschaft eindeutig stigmatisiert sind: an Krüppeln, an Homosexuellen etc.. Die für den Leser dramatische Wende setzt an dem Punkt ein, wo Goffman bei der näheren begrifflichen Bestimmung des Stigma-Problems zunehmend generalisiert und deutlich macht, daß erstens jedes Mitglied der Gesellschaft jederzeit in Stigma-Situationen hineingeraten könnte, daß zweitens sich jedes Mitglied der Gesellschaft im Grunde jederzeit und jedenorts in Situationen nach den gleichen Regeln verhält, entlang derer sich

---

1) E. Goffman: The Presentation of Self..., a.a.O.

2) E. Goffman: Asylums, Harmondsworth 1968

3) E. Goffman: Stigma, Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt 1967

auch der Sigmatisierte und vom pathologischen Stigma Bedrohte orientiert.

Dazu noch einmal Dahrendorf:

"Die Wirkung, die er damit erzielt, ist bemerkenswert. Während man in den üblichen sozialwissenschaftlichen Schriften häufig im Jargon beinahe ertrinkt und erst in später Minute entdeckt, daß das rettende Ufer des common sense näher ist, als das Meer von Begriffen einem nahelegen würde, könnte Goffmans Buch im umgekehrten Sinne irreführen. Die trotz der oft ausführlichen Zitate leichte, beinahe hingehauchte Darstellung täuscht nämlich über den theoretischen Gehalt einer Studie hinweg, die nicht nur das Simmelsche Grundproblem, sondern auch manche Fragen der Theorien der Sozialisation, der Sanktionen, des abweichenden Verhaltens und anderer Probleme mehr schon jetzt sehr befruchtet hat." 1)

Der Exkurs auf die eigenartigen, bevorzugt das Mittel des Essays und der Studie wählenden Stil der Arbeiten des Symbolischen Interaktionismus erschien mir notwendig, um die weiteren Ausführungen zu legitimieren, die sich im Folgenden mit der zweiten fundamentalen Annahme des Symbolischen Interaktionismus beschäftigen sollen, die in seiner Namensgebung schon sich artikuliert: die Annahme von der s y m b o l i s c h e n Konstitution jeglicher Interaktion und ihrer situativen Kontexte. In dem Referat einiger wesentlicher theoretischer Konzepte des Symbolischen Interaktionismus müssen sich zwangsläufig die Unschärfen niederschlagen, die einen Entwicklungsstand der Forschungsrichtung indizieren, dem sich das Definieren noch verbietet. Anselm Strauss bezieht sich auf die noch weitgehend ungeklärte Komplexität von Interaktionsprozessen, wenn er bemerkt, daß z.B. der Terminus des "taking the role of the other" als

"Ausdruck kaum mehr leistet als uns zu zeigen, wie wenig wir, von Beobachtungen des gesunden Menschen-

---

1) Ralf Dahrendorf, a.a.O., S. IX

verstandes abgesehen, über diese Prozesse wissen." [1] Selbstbewußt wehrt er sich gegen vorschnelle terminologische Feststellung des Forschungsprozesses:

"Interaktion ... scheint ein phantastisch komplexes Gewebe von Handlung und Gegenhandlung zu sein. Sie ist komplex: und es gibt einen Grund, ihre Komplexität zu betonen. Ein wissenschaftliches Vokabular im Sinne von "Symptom" oder "Reiz und Reaktion" oder "das Unbewußte" oder "Bedürfnisse und Triebe" oder bloß "Rollenspiel" und "Status" und "Selbstverständis" wird eher dazu neigen, ihre Verzwicktheiten zu umgehen, als sie zu erfassen." 2)

Die Bedingungen menschlicher Interaktion sind symbolisch begründet, d.h.: Gegenstände und Sachverhalte existieren für den Menschen nicht aus sich heraus als solche (wie das die Erkenntnistheorie des naiven Materialismus als Abbildtheorie nahelegte), sondern nur insofern sie von ihm wahrgenommen werden und insofern der Modus der menschlichen Wahrnehmung ihre besondere Rezeptionsweise stiftet. Der Wahrnehmungsapparat des Menschen ist auf eine spezifische Art und Weise selektiv. [3] Seine physiologische Auslegung legt die Grenzen fest, innerhalb derer Menschen überhaupt wahrnehmen können, und die

---

1) Anselm Strauss: Spiegel und Masken, Die Suche nach Identität, Frankfurt 1968, S. 62

2) a.a.O., S. 63

3) "Klassifikationen sind nicht 'in' dem Objekt; ein Objekt wird unter einer bestimmten Perspektive klassifiziert; und es gibt zahllose Kategorien, in die es sich einordnen ließe. Verschiedene Gruppen haben jeweils charakteristische Perspektiven; keine benennt die Objekte so wie die andere oder besitzt genau gleichwertige Klassifikationssysteme. All das gilt ebenso für Ereignisse und Akte wie für Dinge." - Anselm Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 5o
- An gleicher Stelle zitiert Strauss eine Aussage von C.W. Mills: "Die Menschen unterscheiden Situationen mit spezifischen Vokabularien."
- C. Wright Mills: Situated Actions and Vocabulary of Motive; American Sociological Review, Jg. 5, 194o, S. 9o6

Art und Weise, wie etwas wahrgenommen wird. [1]

Fleming nennt in einem Oberblick über den Stand der einschlägig damit befaßten Forschung "einige grundlegende Wahrnehmungsprinzipien", welche die Wahrnehmungsweise des Menschen ausmachen: [2]

1. Die Wahrnehmung des Menschen ist eher relativ als absolut, c.p. [3]
2. Der Mensch nimmt ausgeprägt selektiv wahr. Er beachtet jeweils nur sehr wenig von dem Aussehen, den Geräuschen und den Gerüchen seiner Umgebung.

---

1) M.D. Vernon: Wahrnehmung und Erfahrung; London 197o; - deutsch: Köln 1974
- Habermas stellt unter Berufung auf Kant, Hegel, Peirce und Husserl fest: "Die Suche nach der originären Erfahrung eines evidenten Unmittelbaren ist vergeblich. Noch die einfachste Perzeption ist nicht nur durch die physiologische Ausstattung kategorial vorgeformt - sie ist durch vorgängige Erfahrung, durch Tradiertes und Gelerntes ebenso bestimmt wie durch Antizipiertes, durch den Horizont der Erwartungen, ja der Träume und Ängste. ... Erfahrungsdaten sind Interpretationen im Lichte vorgängiger Theorien; sie teilen daher selbst deren hypothetischen Charakter." - in: ders.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus, - in: Th.W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie; Neuwied, Berlin 197o/2, S. 235-266, hier: S. 239
Vgl. Malcolm L. Fleming: Wahrnehmungsprinzipien für das Entwerfen von Lehrmaterial, in: Audiovisuelle Unterrichtsmedien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Grünwald b. München 1975

2) Fleming, a.a.O., S. 11 ff.

3) Der Autor merkt dazu an: "c.p. (ceteribus paribus) bedeutet 'unter sonst gleichen Bedingungen'. Das heißt, daß die vorausgehende Behauptung unter kontrollierten Forschungsbedingungen gilt, daß ihre Aussage jedoch in unterschiedlichen Situationen, d.h. durch andere Faktoren, durchaus reduziert oder aufgehoben werden kann." - Das "ceteris paribus" gilt für alle aufgezählten Prinzipien.

3. Die Wahrnehmungen des Menschen sind gegliedert. Er nimmt nicht chaotische Mengen verschiedener Lichtstärken, Farben, Temperaturen und Geräusche auf. Er gewahrt vielmehr Beziehungen, Gruppierungen, Dinge, Ereignisse, Worte und Menschen.
4. Der Mensch nimmt das wahr, was er erwartet oder worauf er ausgerichtet wird. Das beeinflußt einerseits das "Was" seiner Auswahl, andererseits das "Wie" der Gliederung und Interpretation des Ausgewählten.
5. Die Wahrnehmungen eines einzelnen oder einer Gruppe können sich ausgeprägt von denen anderer Personen in der gleichen Situation unterscheiden.

Weder in der allgemein gehaltenen Beschreibung der Wahrnehmungsprinzipien noch bezogen auf einen speziellen Fall läßt sich anders als analytisch in dieser Hinsicht eine Trennung von organismisch-physiologischen und psychosozialen Beeinflussungen der Wahrnehmung vornehmen.

Neben diesen die Selektion bedingenden Prinzipien ist jede menschliche Wahrnehmung zudem überlagert von der Frage, inwieweit Ausschnitten der Umwelt, in der sich Menschen bewegen, Bedeutung für ihr Handeln zukommt. Anders ausgedrückt: wahrgenommen wird nur, was für den Menschen handlungsrelevant ist, und es wird in der Weise wahrgenommen, in der es für ihn handlungsrelevant ist.

Ein bestimmter Tisch könnte zum Beispiel von einer Familie zum alltäglichen Gebrauch genutzt werden: zum Essen, zum Arbeiten, als Ablage, um daran zu sitzen. Derselbe Tisch könnte von einem Antiquitätenhändler als kunsthistorisch wertvoll identifiziert und zum Spekulationsobjekt oder Museumsstück umfunktioniert werden. Eine andere Gruppe von Menschen könnte ihm als Altar eine besondere rituelle Bedeutung zuschreiben. Kinder könnten den Tisch im Spiel zu einer schützenden Robinsohn-Hütte

gebrauchen, irgendjemand anders erkennt in demselben Gegenstand womöglich nur einen Bestandteil, der als Sperrgut der Müllabfuhr übergeben oder als Brennholz Verwendung finden soll.

Umgekehrt können Menschen sich darüber verständigen, daß sie nicht nur eine nach spezifischen Kriterien erstellte Schreinerarbeit als Tisch bezeichnen und benutzen wollen. Sie können Funktion und Bezeichnung des Tisches auch auf Objekte übertragen, die "ursprünglich" nicht zu diesem Zweck "gedacht" waren. Eine "geeignete" Gesteinsformation im Gebirge, eine Kiste, selbst ein Stuhl können als Tisch benutzt und bezeichnet werden.

Die bei der Vorstellung der obigen Beispiele verwendeten Begriffe "nutzen, erkennen, Bedeutung zuschreiben, umfunktionieren, identifizieren, Verwendung finden, zu diesem Zweck gedacht" usw. drücken das symbolisch vermittelte Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt plastisch aus: er steht in Relation zu Segmenten seiner Umwelt, indem er ihnen eine Funktion zuschreibt und die Funktion entsprechend bezeichnet. Er kann den Gegenständen ihre Funktion auch wieder absprechen, - umgangssprachlich etwa: "Das ist doch kein Tisch mehr! Das gehört zur Sperrgutabfuhr." Der Mensch verleiht ausgewählten Gegenständen und Sachverhalten seiner Umwelt eine Identität im Wortsinn von "verleihen". Er identifiziert sie im Wortsinn von "identifacere" = identisch machen.

Es handelt sich hier um den Vorgang der "sprachlichen Erschließung der Welt", den Kamlah und Lorenzen als "Prädikation" fassen. [1)]

---

1) Wilhelm Kamlah, Paul Lorenzen: Logische Propädeutik, Mannheim 1967
- Die hier und im Folgenden gebrauchten Verweise auf die beiden Autoren soll diese nicht etwa in die Nähe der Theorie des Symbolischen Interaktionismus rücken. Anleihen aus ihren Arbeiten werden nur zur besseren Illustration des hier Gesagten herangezogen.

Über den Grundmodus dieses permanenten Prädikationsprozesses in der Geschichte der Gattung und in der Ontogenese jedes Individuums kann heute eine gewisse Übereinstimmung in den Auffassungen der verschiedenen Disziplinen und Richtungen der Sozialwissenschaften festgestellt werden. [1] Es besteht Konsens darüber, daß es sich dabei um einen gesellschaftlichen und historischen Prozeß handelt, wie dessen Implikate und Konsequenzen dann auch immer vom unterschiedlichen wissenschafts- und gesellschaftstheoretischen Verständnis der verschiedenen Autoren interpretiert werden mögen.

Die Bedingung der prinzipiellen Selektivität menschlicher Wahrnehmung kann als ein Mangel interpretiert werden. Sie ist auf der anderen Seite als eine conditio sine qua non anzusehen, die dem Menschen hilft, die buchstäbliche Komplexität und Kontingenz seiner Umwelt handlungsrelevant zu reduzieren. [2] Der Reduktionsprozeß gegenüber der Umweltkomplexität ist dabei nicht nur handlungsrelevant, - er stellt unter anthropogenen

---

1) Vgl. dazu: Benjamin Wygotski: Denken und Sprechen; Berlin 1964
Benjamin Lee Whorf: Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg 1963
Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit; a.a.O.
Alfred Lorenzer: Materialistische Sozialisationstheorie, a.a.O.

2) Vgl.: N. Luhmanns Theorem von der Konstitution von Sinn durch Komplexitätsreduktion. Siehe auch: Dieter Ulich: Zur Logik der Sozialisationsforschung; in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 2o, 1974, H. 3, S. 447 ff; Ulich bestärkt ebenfalls die Auffassung, daß sich mit den genannten Luhmannschen Kategorien "Sozialisationsprobleme zumindest auf allgemeinster Ebene definieren lassen."

Gegebenheiten geradezu die Bedingung der Möglichkeit von Handeln überhaupt dar.

Außerdem ist der menschlichen Wahrnehmung nicht die fest instinktgebundene Grenze gesetzt wie etwa pflanzlichen und tierischen Organismen, die über ein vergleichsweise festgeschriebenes selektives Wahrnehmungsvermögen verfügen. Die menschliche Wahrnehmung ist prinzipiell offen und erweiterungsfähig. "Die U n s c h ä r f e , die solche Prädikatoren unvermeidlich haben, behindert unseren sprachlichen und praktischen Umgang mit den Dingen in der Regel nicht." [1] Die unscharfe Fassung des Begriffes "Stuhl" erlaubt z.B., immer neue Arten von Stühlen unter dieser Bezeichnung zu entwerfen und zu subsumieren. Die prinzipielle Vorläufigkeit desgleichen Begriffes erlaubt es, für ganz besondere und außerordentliche Stuhlarten neue Begriffe einzuführen. Die Offenheit der Umgangssprache gestattet einen Progreß in der sprachlichen Erschließung der Welt. Falls erforderlich, können Begriffe auch in engen Definitionen ihrer Bedeutung nach festgeschrieben werden. Durch diskursive Problematisierung müssen sie jedoch ebenfalls kritischer Infragestellung verfügbar bleiben. Dabei ist es ein Unterschied, ob sich Begriffe auf intersubjektiv zugängliche Dinge und Sachverhalte beziehen, oder ob sie soziale Fragen betreffen, deren Interpretation von unterschiedlicher historischer, individuell-biographischer und sozialer Weltansicht bestimmt sein kann.

Die in Anknüpfung an Wilhelm von Humboldt von Sapir und Whorf entwickelte Hypothese einer durch unterschiedliche Sprache-Realitäts-Beziehungen begründeten Relativität der Weltansicht arbeitet

diese Auffassung aus zur Theorie. [1] Die durch Bernstein angeregte soziolinguistische Diskussion der vergangenen Jahre wies auf das Problem möglicherweise weitgehender unterschiedlicher Erfahrungs-, Kommunikations- und Handlungsweisen hin, die durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Schichten gestiftet sein könnte. [2]

"Die geschichtliche Verschiedenheit der Sprachen ist dabei 'zufällig' in dem Sinne, daß man im einzelnen auch anders hätte gliedern können, doch nicht zufällig in jedem Sinne. Denn in jeder Sprache haben sich Gewohnheiten des Verhaltens, der Wertschätzung niedergeschlagen, die einer bestimmten Sprachgemeinschaft als Tradition und Sitte mit ihrer Sprache zugleich eigentümlich sind (indem die Sprache noch ihre besonderen Gewohnheiten z.B. der Lautschemata hat). In Bereichen wie denen des Kultus, der Sozialordnung und ihrer Spielregeln können Sprachen bis zur Unübersetzbarkeit verschieden sein. Im Bereich der Lebewesen (Natur) wiederum und vor allem neuerdings im Bereich der Geräte (Technik) wird für Annäherung der Sprachwelten bis zur globalen Uniformität gesorgt." 3)

Die oft bei der Behandlung dieses Fragenkreises benutzten Beispiele und ein allzu flüchtiger Blick auf die geschichtliche Entwicklung könnten den Eindruck nahelegen, als basiere die "sprachliche Erschließung der Welt" letztenendes allein auf der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen Umwelt und als verlaufe sie nach dem Modus herrschaftsfreier Konvention. Davon kann keine Rede sein. Eine materialistische kritisch-historische Gesellschaftstheorie wird die Faktoren aufweisen, die unter den je vorfindlichen Bedingungen einer Gesellschaftsformation den Prozeß des Sprachgebrauchs und der

---

1) Benjamin Lee Whorf: Sprache, Denken, Wirklichkeit; a.a.O.

2) Vgl. die kritische Übersicht bei Norbert Dittmar: Soziolinguistik, Frankfurt 1973

3) Kamlah und Lorenzen: Logische Propädeutik; a.a.O., S. 48

Spracherweiterung regeln.

Der Symbolische Interaktionismus thematisiert solche Fragen nicht. Er begnügt sich mit dem höchst allgemeinen Hinweis, daß das Phänomen des sozialen Handelns letztenendes auf dem Verhalten eines Organismus beruht, der einem Impuls gemäß handelt, dessen Verfolgung eine gewisse Anpassung an einen oder mehrere andere Organismen erforderlich macht. [1] In diesem Augenblick handelt es sich nicht mehr um monadisches organismisches Verhalten sondern um soziales organismisches Verhalten. Um eine bestimmte Bedürfnisbefriedigung zu erzielen, muß der eine handelnde Organismus in Relation zu einem oder mehreren anderen Organismen handeln, deren eigene Bedürfnisbefriedigungswünsche er in Rechnung stellen muß. Er handelt in Relation zu den Handlungsimpulsen anderer. Seinem Verhalten kommt soziale Qualität zu, wenn ihm die Antizipation der Motive und wahrscheinlichen Reaktionen der anderen gelingt. Sein Verhalten schließt mitteilbare Momente ein, die für die Handlungspartner als Indikatoren für seine weiteren Verhaltensabsichten dienen können. Die Handlungspartner setzen ebenfalls solche Indikatoren ab, die Aufschluß über ihre Handlungsziele geben. Diese Indikatoren, seien sie nun mimischer, gestischer, lautlicher oder medialer Art, erhalten im wiederholten Handlungsvollzug eine gemeinsam geteilte Bedeutung. Sie sind insofern bedeutsam, als sie bei späteren Handlungsverläufen vorzeitig die weiteren Handlungsabsichten der Handlungspartner ankündigen (= signalisieren) können. Die Bedeutungen sind Handlungsankündigungen, Handlungsentwürfe, Handlungsersatz: Es

---

1) die folgenden Ausführungen zur Frage der symbolischen Interaktion folgen einer Darstellung der Basisannahmen des Symbolischen Interaktionismus bei Sheldon Stryker in: ders.: Die Theorien des Symbolischen Interaktionismus, a.a.O.

wird möglich, daß sich Handlungspartner mit Handlungsersatz verständigen, daß sie Handlungsverläufe antizipierend durchspielen, ohne sie real ausagieren zu müssen, daß sie aus der Antizipation der weiteren Entwicklung des Handlungsverlaufes von dessen Realisierung absehen, weil sie erkennen, daß die Reaktionen des anderen nicht wie erwünscht ausfallen würden oder gar Rückschläge für das eigene Handlungsinteresse brächten.

Gesten sind also Indikatoren für das Verhalten in "späteren Stufen der Handlung". [1] Ihre Bedeutung liegt in dem, was sie über das zukünftige Verhalten ankündigen. Zu "signifikanten Symbolen" geraten die Gesten, wenn ihre Bedeutung von den Handlungsbeteiligten gemeinsam geteilt wird. [2]

Ein Symbol bezieht sich demnach auf gemeinsam geteilte Bedeutung auf der Basis von gemeinsam geteiltem Verhalten.

"Das heißt, daß Sprache ein System von geteilten Bedeutungen ist, was wiederum umgekehrt bedeutet, daß Sprache ein System gemeinsam geteilten Verhaltens ist." 3)

Es muß kritisch angemerkt werden, daß es sich bei dieser lapidaren Feststellung Strykers nur um eine idealtypische Setzung handeln kann, die in der vielfältig verzerrten Sprach- und Handlungssituation eines historisch realen Interaktionszusammenhanges wohl kaum eine Entsprechung in der Wirklichkeit findet. Als Marke, von der aus weitere Differenzierungen Ausgang und kritischen Vergleich finden können, darf sie allerdings in heuristischer Absicht zunächst akzeptiert werden.

---

1) Stryker: Die Theorie..., a.a.O.

2) a.a.O.

3) a.a.O.

"So funktionieren Symbole beim sozialen Handeln an Stelle dessen, was sie symbolisieren, und organisieren das Verhalten mit Bezug auf das, was sie symbolisieren. Kurz, ein Symbol ist ein anfänglicher Akt, der einen Handlungsplan nach sich zieht." 1)

Die Wahrnehmung seiner Umwelt durch den Menschen hängt mithin davon ab, o b und w e l c h e Bedeutung er ihr zuspricht. Die Zusprache von Bedeutungen für Gegenstände und Sachverhalte ist allemal ein Akt sozialer Vereinbarung und benutzt zum Erfahrungsaustausch Symbole sprachlicher Art: Begriffe, Zeichen, Gesten und Mimik. (Es ist ein Verdienst des Symbolischen Interaktionismus, daß er die Symbolfähigkeit und den symbolischen Charakter auch der außersprachlichen Interaktionsmomente Gestik und Mimik hervorgehoben hat.)[2] In diesem Sinne ist im Symbolischen Interaktionismus von symbolischer Konstitution der Umwelt zu einer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit die Rede. Gegenstände, Sachverhalte und Situationen werden sozial und symbolisch definiert.

Insofern Gegenstände, Sachverhalte und Situationen als s y m b o l i s c h definierte angesehen werden, bezeichnet sich die Theorie als "symbolische", insofern dieselben als s o z i a l , d.h. in Interaktionen definierte angesehen werden, bezeichnet sie sich als "Interaktionismus".

Es ist nun das Moment der "Interaktion über Situationsdefinition" aus der theoretischen Perspek-

---

1) Stryker: Die Theorie..., a.a.O.

2) Die relativ jungen Disziplinen der "Proxemics" und "Cinesics" beschäftigen sich mit diesen Interaktionsfaktoren. - Vgl.: Julius Fast: Body Language, N.Y. 197o,

tive des Symbolischen Interaktionismus zu betrachten: Interaktionen finden immer in S i t u a t i o n e n statt. Sie sind Bestandteil derselben und wirken auf sie zurück. Im Modell mag eine Situation aus zwei I n t e r a k t i o n s p a r t n e r n und ihrer gegenständlichen - aber immer auch schon sozial definierten - U m w e l t bestehen. Sowohl die Beteiligten als auch die Umwelt halten eine unabsehbare große Menge von Informationen latent, die in die Strukturierung und in den prozessualen Verlauf der Situation eingehen k ö n n e n , aus denen die Interaktionspartner jedoch je nach Interaktionsverlauf auswählen müssen. Dies sei an einem Beispiel erläutert:

Ein Klassenraum, der die räumliche Umwelt einer Interaktion abgibt, hält eine Fülle möglicher Informationen und Gegebenheiten latent, auf die je nachdem, ob die in ihm interagierenden Individuen sie wahrnehmen oder sie zu ihrer Situationsdefinition benötigen, zurückgegriffen wird oder nicht. Schon der Umstand, daß die Handlungspartner diese Umwelt überhaupt als "Klassenraum" ansehen, hat gemeinsam geteilte Kenntnisse über Bezeichnung und Nutzung räumlicher Gegebenheiten zur Voraussetzung. Der Klassenraum, oder besser: ausgewählte Sachverhalte des Klassenraumes, kann in einer Mathematikstunde zur Veranschaulichung geometrischer Grundbegriffe dienen, in einer Geographiestunde zur Einführung in den Maßstab genutzt werden; für Zwecke einer Filmprojektion werden viele seiner latenten Informationen durch Verdunkelung buchstäblich ausgeblendet, und man nutzt die lichtabschirmende Funktion seiner Wände. Ein Lehrer mag so in seine Unterrichtsarbeit vertieft sein, daß er die Inhalte von an der Wand aufgehängten Bildern gar nicht wahrnimmt, die von einem der Schüler vielleicht über eine geraume Zeit als Aufhänger für tagträumerische Aktivitäten fixiert werden. Ein anderer Lehrer mag sich über ein optimales Arrangement der vorhandenen Tische für eine geeignete Sozialform Gedanken machen, während sich einige Schülerinnen damit beschäftigen, die auf den Tischplatten eingeritzten Zeichen, Buchstaben und Wörter zu ent-

schlüsseln. Der Klassenraum kann auch als solcher völlig umfunktioniert werden (= "Funktion" für Situationen), z.B. für eine Schulfeier: - dann rücken die an der Situation Beteiligten ihrer Umwelt selbst zu Leibe und gestalten sie so, daß sie die von ihnen geplante Situationsdefinition unterstützen wird. Umgekehrt kann die Umwelt "Klassenraum" in intendierte Situationsverläufe dergestalt hineinwirken, daß die Beteiligten sich genötigt sehen, ihre Situationsdefinition zu modifizieren: wenn z.B. der Strom ausfällt oder sich der Klassenraum als architektonisch ungeeignet erweist, gewünschte Sozialformen zu realisieren.

Insoweit kommt also der eine Situation umgebenden U m w e l t ihre Bedeutung im Wechselspiel mit den handelnden Menschen zu. Diese, die I n t e r a k t i o n s p a r t n e r selbst, sind nun in ihrer situationsdefinierenden Funktion zu analysieren:

Das handelnde Individuum gerät ja nicht voraussetzungslos in Situationen, die es gleichsam freischwebend so weit definieren müßte, bis es sich zum Handeln in der Lage sähe. Vielmehr ist das Individuum in die symbolisch konstruierte Realität einer bestimmten historischen Gesellschaftsformation hineingeboren und unter deren sozialisierendem Einfluß aufgewachsen. Es hat gelernt, sich in den symbolischen Ensembles seiner Umwelt zurechtzufinden, die Fülle der Signale zutreffend zu interpetieren, neue Symbole seinem schon erworbenen Bestand einzuordnen, seine eigenen Interessen und Bedürfnisse anderen symbolisch zu vermitteln. Mehr noch: das handelnde Individuum lernt über die vielfältige symbolische Vermittlung, s i c h s e l b s t i n R e l a t i o n z u s e i n e r s o z i a l e n U m w e l t z u d e f i n i e r e n . Wer es selbst ist, das erfährt das Individuum durch die symbolische Reaktion der anderen. Allein das Ver-

halten der Interaktionspartner gegenüber seinen eigenen Aktionen und Reaktionen liefert dem Individuum Hinweise darüber, wie es von den anderen eingeschätzt wird. Mit aller wünschenswerten Deutlichkeit hat der Symbolische Interaktionismus herausgearbeitet, daß Selbstwertgefühle und Selbsteinschätzungen des Individuums aus der Übernahme der in Interaktionsmodi impliziten Fremdeinschätzungen resultieren: Wenn Ego gegenüber Alter seine Bedürfnisse durchsetzen will, so muß Ego sich in Alter's Lage versetzen. Ego muß wissen, welche Bedürfnisse Alter in die Interaktion einbringt. Ego muß aus der Kenntnis von Alter über den Weg der E m p a t h i e schließen, wie Alter Ego sieht, und wie Alter demgemäß Ego's Handlungen einschätzen und wie er darauf reagieren wird. Geschieht diese A n t i z i p a t i o n der Reaktion des Partners auf die eigenen Interaktionsbeiträge zunächst gegenüber spezifischen "signifikaten Anderen" (s i g n i f i c a n t o t h e r s), so führt die Erfahrung häufig wiederholter gleichartiger Reaktionen von Interaktionspartnern zur Fähigkeit der Antizipation eines "generalisierten Anderen" (g e n e r a l i z e d o t h e r), eines angenommenen Verhaltens also, das Ego im Allgemeinen in vergleichbaren Situationen von seinem Durchschnittspartner erwarten kann. Ego weiß also, wie "man" auf "man" reagiert, wie "man" im spezifischen Fall auf Ego reagiert, was "man" von ihm erwartet.

Entsprechend findet sich im Symbolischen Interaktionismus in der Tradition von George Herbert Mead [1] die Konstruktion eines "Self", das "aus

---

1) George Herbert Mead: Mind, Self and Society, Chicago 1967/14 (1934/1)

zwei ständig miteinander verschränkten und sich wechselseitig weitertreibenden Momenten, dem 'I' und dem 'Me'" besteht. [1] Unter dem "I" wird dabei diejenige Seite des "Self" vorgestellt, die letztlich auf den organismischen Antrieben beruhend das Verhalten des Individuums beeinflußt. Die andere Seite, das Moment des "Me", wird als Resultante der Beziehung des "Selbst" zu den Anforderungen der sozialen Umwelt verstanden:

"Das Selbst ist strukturiert in zwei Sphären, nämlich dem "I" und dem "Me". Das letztere ist das Äquivalent zu den sozialen Rollen 2), den internalisierten organisierten Einstellungen der anderen. Das erstere repräsentiert die Antwort des Organismus auf diese Einstellung." 3)

Zwischen den Persönlichkeitsmomenten des "I" und des "Me" wird eine dialektische Wechselwirkung vorgestellt, die das Verhalten des "Self" vorantreibt. Eine Interaktionserfahrung des "Self" zeitigt Rückwirkungen auf das "Me" und auf das "I", wobei die so modifizierten Momente sich in neu variierter Weise gegenseitig beeinflussen. Cooley findet für den Prozeß der Selbstdefinition durch die Erfahrung der Reaktionen der anderen auf das Verhalten des Selbst das berühmt gewordene Paradigma von der sozialen Welt als einem Spiegelsaal, in dem das Selbst steht und aus den vielfältigen Verzerrungen, Brechungen und Re-

---

1) Brumlik: Der Symbolische Interaktionismus ..., a.a.O., S. 27

2) Der Terminus "Rolle" wird hier nicht wie der rigide Rollenbegriff im strukturfunktionalen Ansatz gebraucht. So wie schon der Symbolbegriff diffus und prinzipiell erweiterungsbedürftig und -fähig gefaßt wird, gilt das umsomehr für solche komplexen paradigmatischen Konstruktionen wie den Rollenbegriff und die Theorie des Selbst, die von den Vertretern des Symbolischen Interaktionismus keineswegs als abgeschlossen betrachtet wird.

3) Stryker: Die Theorie..., a.a.O., S. 53

flektionen der Bilder seiner Person, die ihm von den Spiegeln (= den Handlungspartnern) zurückgeworfen werden, erfährt, wie es aussieht, wer es ist: "Each to each a looking-glass reflects the other that doth pass." [1] Der Handelnde erfährt über die Reaktionen der anderen, wer er ist. Er lernt sich als den zu sehen, als den ihn die anderen sehen. Goffman zeigt in seinen Schriften auf, wie sich das Individuum nun nicht mit der einfachen Tatsache eines derart reflektierten Selbstbildes zufrieden geben kann und daher versucht, Einfluß auf die Art und Weise auszuüben, wie es von den anderen gesehen wird. [2] In ähnlicher Weise wird auch die Übernahme von komplexeren Verhaltens=Sets im Symbolischen Interaktionismus gedacht: Das Konzept des "r o l e t a k i n g" berücksichtigt den Umstand, daß das Individuum ganze Sätze von symbolisch vermittelten Verhaltenserwartungen übernimmt, wenn es eine bestimmte Position einnimmt, an deren Inhaber bestimmte sozial vereinbarte Verhaltenserwartungen gerichtet werden. Keinesfalls ist das Individuum in solchen Prozessen rein passiv zu sehen. Es kann seine Auffassung von der übernommenen Rolle als Modifikation in sein Rollenhandeln einbringen und seinen Interaktionspartnern gegenüber durchzusetzen versuchen. "R o l e m a k i n g" heißt das in der Terminologie des Symbolischen Interaktionismus, und es bezieht sich nicht nur auf die aktive Gestaltung des eigenen Rollenverhaltens sondern auch auf die Beeinflussung der anderen in ihren Rollen.

---

1) C.H. Cooley: Human Nature and the Social Order, New York 1964

2) Vgl. die in Anm. 1, S. 181 und Anm. 2, S. 189 aufgeführte Literatur.

Wer es selbst ist, das erfährt das Individuum also durch die symbolischen Reaktionen der anderen, - Sozialisation ist Identifikationsprozeß. Das Gesamt der von ihm erfahrenen und gedeuteten Reaktionen der anderen ordnet sich in ihm zu seiner Sicht seiner B i o g r a p h i e. [1] In Interaktionen handelt das Individuum auch auf dem Hintergrund seiner Biographie, die es nicht vernachlässigen kann, deren Fakten - wie die gegenständliche Umwelt auch - in Interaktionen latent sind und selektiv eingebracht werden.

Für die gemeinsame Definition von Interaktionssituationen greifen die Handelnden jedoch nicht nur auf die Faktoren "gegenständliche Umwelt" und "Biographie" zurück. Der bisherige Verlauf ihrer Biographie hat das Individuum ja auch in eine bestimmte P o s i t i o n i m G e f l e c h t d e r s o z i a l e n B e z i e h u n g e n gebracht, die es bei weiteren Interaktionen zu berücksichtigen hat.

So mag ein Individuum zum Beispiel gleichzeitig an den Rollen "Ehemann", "Vater von zwei Kindern", "Parteimitglied", "Klassenlehrer", "Mitglied eines Lehrerkollegiums" usw. partizipieren. In einer Interaktion darf es diese Rollenpartizipation - wenn es sie weiterhin aufrecht erhalten will -

---

1) Lorenzer hat hier für die Phase der Primärsozialisation recht ausführliche Beschreibungen der allmählichen kombinierten Ausdifferenzierung von Verhaltens- und Symbolrepertoires geliefert. Diese sind zwar unter anderen theoretischen Vorzeichen, nämlich aus der Sicht einer materialistisch psychoanalytischen Sozialisationstheorie formuliert. Sie erweisen sich i m E r g e b n i s aber als so verträglich mit dem Ansatz des Symbolischen Interaktionismus, daß sie m.E. hier als Illustration für die Genese der Identität, wie sie auch vom Symbolischen Interaktionismus her verstanden werden muß, empfohlen werden kann. - Alfred Lorenzer: Ansätze zu einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt 1972

nicht übermäßig belasten. So erwarten die Lehrerkollegen, die Schulaufsicht, die Eltern von einem Lehrer, daß er auch bei Begegnungen mit seinen Schülern außerhalb der Schule nicht den Umstand vergißt, daß er Lehrer ist. Er darf seinen Anteil an der Definition von Situationen nur in der Form einbringen und in den Grenzen interpretieren, als es die ihm von seiner sozialen Umwelt vorgeschriebene Lehrerrolle nicht verhindert. 1)

Damit liegen die wesentlichen Bestandteile für das Interaktionsmodell des Symbolischen Interaktionismus vor:

- Jede Interaktion läuft über symbolische Vermittlung.
- Die Interaktionspartner müssen für eine gelingende Interaktion gemeinsam deren Situation definieren.
- Für diese Definition greifen sie auf das latente Material ihrer gegenständlichen Umwelt, ihrer Biographie und ihrer gleichzeitig bestehenden Rollenpartizipationen zurück.

Dazu ein Beispiel:

Ein Individuum begegnet einem anderen. Es weiß aus seiner bisherigen Biographie, daß es für begabt, fleißig, sportlich, passabel aussehend usw. gehalten wird. Es hat normative Orientierungen internalisiert, die sein Verhalten gegenüber den verschiedenen anderen bestimmen. Seine gegenwärtigen Rollenpartizipationen sagen ihm unter anderem, daß es 15jähriges Mädchen ist, daß es die fünfte Klasse einer Realschule besucht usw. Es trifft in seinem Interaktionspartner in diesem Falle auf einen Erwachsenen. Die gegenständliche Umwelt für die Begegnung ist ein Flur im Schulgebäude. Durch Interpretation der von dem Erwachsenen

---

1) Das Beispiel wurde in Anlehnung an das von Ralf Dahrendorf in seinem Buch "Homo sociologicus" entwickelte vorgetragen. - R. Dahrendorf: Homo sociologicus; Köln und Opladen 1958

ausgehenden Symbole (seine Kleidung, sein Auftreten) erkennt es, daß es sich nicht um einen Handwerker handelt und auch nicht um einen Vater, der die Sprechstunde besuchen will. Alle Zeichen deuten darauf hin, daß es ein Lehrer sein könnte. Die Schülerin kann nun die bisher erworbenen und latent gehaltenen Informationen über den Umgang mit Lehrpersonen aktivieren, um sie in die Situation einzubringen. Außerhalb der Schule würde sie sich dieser Person gegenüber anders verhalten, sei es, weil sie gar nicht auf die Idee kommt, daß es ein Lehrer sein könnte - insbesondere an Orten, wo das Auftreten von Lehrern aus Gründen der Unvereinbarkeit mit den an sie gestellten Rollenerwartungen unwahrscheinlich ist -, sei es, daß sie sich auch gegenüber einem als solchen identifizierten Lehrer in anderen als schulischen Milieus auch anders verhalten würde. Sie kann auch mit einigem Recht annehmen, daß ein Lehrer gelernt hat, von Schülerinnen außerhalb der schulischen Umgebung ein anderes Verhalten ihm gegenüber zu erwarten, als dasjenige, das sie innerhalb der Schule an den Tag legen müssen.

Das Beispiel verdeutlicht nicht nur die Bedingungen, unter denen die Interaktionspartner die Gestaltung ihrer Situationen vornehmen, es weist zugleich auf die L e i s t u n g e n hin, die von seiten des Individuums in Interaktionssituationen erbracht werden müssen:

- Die handelnden Individuen müssen ihre Interaktionspartner erkennen und zutreffend einschätzen.
- Die handelnden Individuen müssen sich ihren Interaktionspartnern zu erkennen geben, sich präsentieren.

Dies gegenseitige Erkennen und P r ä s e n t i e r e n impliziert, daß die Handelnden diejenigen Aspekte ihrer Biographie und ihrer gleichlaufenden Rollenpartizipationen, die für die gemeinsam begonnene Situation von Relevanz sind, dem anderen mitteilen. Daß sie darüber hinaus auch ihre Erwartungen und Interessen gegenüber

der Situation und dem Handlungspartner deutlich machen. Das, was es zu offenbaren gilt, könnte man das "h a n d l u n g s l e i t e n d e I n t e r e s s e a n d e r S i t u a t i o n s d e f i n i t i o n" nennen. Die Interaktionspartner müssen ihr je eigenes aktuelles Handlungsinteresse mit dem des anderen vergleichen und einen vorläufigen Kompromiß für gemeinsam geteilten Konsens über die Interpretation der Situation ausarbeiten, der ihnen überhaupt erst die Voraussetzung für weiteres Handeln bietet. Konsens über die Situationsdefinition ermöglicht weiteres Ausgestalten des situativen Verlaufes. Zu solcher Leistung werden wichtige F ä h i g k e i t e n vorausgesetzt: [1]

- die Fähigkeit, sich selbst als Identischen im Schnittpunkt bisheriger Biographie und gleichzeitiger Rollenteilhabe begreifen und im fortlaufenden Prozeß der weiteren Entwicklung durchzuhalten und ständig neu auszubalancieren ("I d e n t i t ä t s b a l a n c e" [2]),
- Die Fähigkeit, sich in dieser Identität den jeweiligen Interaktionspartnern p r ä s e n t i e r e n zu können,

---

1) Die vor allem von Goffman immer wieder diskutierten Leistungen des Individuums zur Ermöglichung und Aufrechterhaltung von Interaktionsverläufen wurden zunächst von Jürgen Habermas in die deutschsprachige sozialisationstheoretische Forschung eingebracht. - In: J. Habermas: Theorie der Sozialisation, Stichworte und Literaturhinweise zur Vorlesung im Sommersemester 1968. Hektographiertes Manuskript. - In der Folgezeit wurde die Beschäftigung mit diesen Fragen insbesondere durch Lothar Krappmann angeregt. - ders.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971. - Meine Ausführungen an dieser Stelle basieren im Hinblick auf diese Probleme insbesondere auf diesen beiden Arbeiten.

2) L. Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a. a.O., S. 7o ff.

- die Fähigkeit, den anderen als ebenso Identischen w a h r n e h m e n zu können,
- die Fähigkeit zu a n t i z i p i e r e n, welches Handlungsinteresse der andere verfolgt,
- die Fähigkeit zu antizipieren, was man selbst machen muß, um das Bild des anderen von einem selbst im eigenen Sinn zu b e - e i n f l u s s e n ,
- die Fähigkeit zu antizipieren, was der andere davon denkt, wie man selbst über ihn denkt usw. [1].

Krappmann hat in seinem Versuch, die Leistungen des Individuums bei der Wahrung "balancierender Ich-Identität" zu beschreiben, in Anlehnung an Goffman noch weitere identitätsfördernde Fähigkeiten benannt. Dazu gehört die "R o l l e n - d i s t a n z", eine Fähigkeit, die es dem Individuum gestattet, dem Interaktionspartner zu verdeutlichen, daß es eine reflexive Distanz gegenüber der ihm in einer konkreten Interaktion zugemuteten Rollenausübung besitzt. Es zeigt dem Partner, daß es sich gegenüber dieser Rollenzumutung flexibel verhalten kann und daß ihm eine Interpretation der aktuell von ihm erforderten Rollenausübung möglich ist, über die es mit sich handeln läßt. Es handelt sich um die Fähigkeit, das im Sinne G.H. Meads verstandene "Self" so zu präsentieren, daß die Differenz zwischen den Momenten des "I" und des "Me" für die Gestaltung der Interaktion zumindest in gewissem Umfang verfügbar

---

1) Beim weiteren Ausbau dieser wechselseitigen Antizipationsebenen gerät man hier in eine Spirale der reziproken Wahrnehmungsebenen und Meta-Ebenen, deren Grenzen und Konsequenzen von Laing, Philipson, Lee ausführlich dargelegt wurden, in: Interpersonelle Wahrnehmung, Frankfurt 1971

wird. Distanziertes Verhalten gegenüber der aktuell ausgeübten Rolle resultiert außerdem aus dem Umstand, daß das Individuum noch an vielen anderen Rollen teilnimmt, und daß es aus der Sicht einer dieser anderen Rollen oder aus der Sicht des Gesamt dieser anderen Rollen seine gegenwärtige Rollenhandlung relativieren und interpretieren kann. Es vermag darüberhinaus dem Partner zu vermitteln, daß es geneigt ist, sein aktuelles Rollenhandeln aus solcher Distanz zu sehen. Es handelt sich um die

"Fähigkeit, sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können." 1)

Goffman empfiehlt zwischen dem Vollzug und dem Vollziehenden einer Rolle zu unterscheiden. 2)

"The image of him that is generated for him by the routine entailed in his mere participation - his virtual self in the context - is an image from which he apparently withdraws by a c t i v e l y manipulating the situation. Whether this skittish behavior is intentional or unintentional, sincere or affected, correctly appreciated by others present or not, it does constitute a wedge between the individual and his role, between doing and being. This 'effectively' expressed pointed separateness between the individual and his putative role I shall call r o l e d i s t a n c e." 3)

Außerdem benötigt das Individuum die Fähigkeit, nicht in einmal übernommenen Versionen rigide festzuhalten und starr in allen weiteren Situationen nach dem gleichen Schema zu praktizieren. Vielmehr soll es in der Lage sein, eine Rolle als offen, erweiterungsfähig und revisionsbedürftig zu be-

---

1) L. Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a.a.O., S. 133

2) " ... to distinguish between the r e g u l a r p e r f o r m a n c e of a role and a r e g u l a r p e r f o r m e r of a role" in: E. Goffman: "Encounters" Erstauflage 1961, The Bobbs-Merrill Company USA, hier zitiert nach: Allan Lane, The Penguin Press, 1972, S. 77

3) Goffman, Encounters, a.a.O., S. 95

handeln. Bei dieser als "role taking" bezeichneten Fähigkeit handelt es sich um einen

"Prozeß, in dem antizipierte Erwartungen ständig getestet und aufgrund neuen Materials, das der fortschreitende Prozeß liefert, immer wieder revidiert werden, bis sich die Interpretationen einer bestimmten Situation und ihrer Erfordernisse unter den beteiligten Interaktionspartnern einander angenähert haben." 1)

Interaktion wird ja im Grunde erst erforderlich, wenn die Beteiligten annehmen müssen, daß zwischen ihnen keine völlig deckungsgleiche Interpretation der Situation und kein völlig gleiches situationskonstituierendes Handlungsinteresse geteilt wird. Es ist die Aufgabe von Interaktion, solche verschiedenen Sichten und Interessen aufzuarbeiten. Daher gehört es zum Normalfall von Interaktion, daß die Beteiligten auf Einschätzungen und Erwartungen bei ihren Partnern stoßen, die von den eigenen divergieren. Die Fähigkeit, von der eigenen Position abweichende Interessen und Verhaltensweisen in Rechnung zu stellen und aushalten zu können, wird von Krappmann als "A m b i g u i t ä t s t o l e r a n z" beschrieben.

"Um der Interaktion willen, die allein seine Bedürfnisse stillen kann, muß das Individuum ebenso Wert darauf legen, daß seine Partner ihre Ich-Identität entfalten können. Das bedeutet aber, daß das Individuum gerade an der Artikulation der Inkongruenz von Erwartungen und Bedürfnissen aufgrund der notwendigen Inkongruenz von Ich-Identitäten interessiert sein muß." 2)

Dieser Kompetenz: die Selbstdarstellung der anderen aushalten zu können, korrespondiert die Fähigkeit

---

1) L. Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a.a.O., S. 145

2) a.a.O., S. 151

des Individuums, sich selbst in seiner erworbenen Identität mit seinen Interessen in Interaktionen präsentieren zu können. Gelingt es ihm nicht, sich den biographischen und rollenspezifischen Momenten seiner Identität nach den anderen darzustellen, so verliert es seine Identität für sich und für die anderen. Es wird unfähig, gegenüber den anderen zu handeln, und die anderen haben keine Möglichkeit, ihm gegenüber zu handeln. [1] Handeln ist nur von und mit Interaktionspartnern möglich, die ihre Identität zu präsentieren vermögen.

"Die Fähigkeit, Identität in Interaktionen einzubringen, entspricht jener Phase der Identitätsbehauptung, in der das Individuum auf der Basis zunächst übernommener Erwartungen versuchen muß, seine persönliche Identität den anderen vorzutragen." 2)

Im Vorangegangenen wurde des öfteren der Begriff "Rolle" verwendet. Es sollte jedoch aus dem Gesamt des gedrängten Referates zum Symbolischen Interaktionismus deutlich geworden sein, in welcher Weise in diesem Ansatz das Rollenkonzept aufgefaßt wird. Entgegengesetzt der strukturfunktionalen Vorstellung einer weitgehenden Passivität des Individuums gegenüber den ihm zugemuteten Rollenzwängen werden im Symbolischen Interaktionismus eigentlich gerade die verschiedenen "Dimensionen möglicher Freiheitsgrade des Handelns" 3) und die aktiv gestalterischen Leistungen

---

1) Watzlawick, P.: Pragmatics of Human Communication, New York 1967; - W. veranschaulicht, daß es kein "Nichtverhalten" gibt. a.a.O., S. 48

2) Krappmann, a.a.O., S. 169

3) Dies hat Jürgen Habermas in seinen "Thesen zur Theorie der Sozialisation" deutlich machen können. - Vgl. Habermas, a.a.O., S. 8-14

des Individuums gegenüber seinen Rollen hervorgehoben.

Denkt man sich nun Interaktionsschemata, in denen eine der bisher genannten Bedingungen oder Leistungen von einem oder von beiden Partnern nicht erfüllt ist, gelangt man jedesmal zu einer Variante verzerrter Kommunikation. So wird Interaktion grotesk, wenn einer der Interaktionspartner den anderen nicht mehr richtig erkennt.

Ein Unterrichtender z.B., der nicht in der Lage ist, die Bedürfnisse der Schüler wahrzunehmen, der sie nicht an der Situationsdefinition von Unterricht mit ihren Interessen beteiligt, verfehlt die Kommunikation mit ihnen. Ein Schüler, der nicht antizipieren kann, welche Situationsdefinitionen seine Mitschüler in einer Unterrichtsstunde von ihm erwarten, gerät leicht in die Position des unverstandenen Außerseiters. Ein Prüfling, der nicht antizipieren kann, welche Antwort der Prüfer von ihm erwartet, bewegt sich auf einem schmalen Grat zwischen möglichen Mißverständnissen.

Schreibt man die so aufgefaßten Fälle defekter Kommunikation fort bis zu ihren extremen Ausprägungen, so wären die Formen von Interaktion zu nennen, wo nur noch einem der Beteiligten jegliche Macht und Möglichkeit zur Definition von Situationen offen steht: Sklaverei, Machtmißbrauch, Aufeinanderprallen von einander fremden Symbolwelten mit gegensätzlichen Bedeutungsgehalten. Wo allerdings derartige Verhältnisse herrschen (auch völliger Verzicht auf Selbstrepräsentation - wie er auch immer zustande gekommen sein mag - fällt darunter), findet Interaktion in diesem Sinne nicht mehr statt. Wer ohne Wahrnehmung anderer Situationen definiert, tut es allein. - Es gäbe wohl kein vernichtenderes Urteil über einen Unterricht als die Aussage, in ihm

habe Interaktion nicht mehr stattgefunden. Ein leider fast alltägliches Beispiel aus dem Wortprotokoll der Anfangsphase einer Unterrichtsstunde mag dies verdeutlichen: [1)]

Lehrer: (L)	(hat eine Kurzgeschichte vorgelesen zum Thema "Lügen") Ja, ein bißchen Spaß haben wir gehabt, aber ich glaube, ihr habt auch gemerkt, die Geschichte hat auch noch einen anderen Sinn als Spaß. - Ja, was schlagt ihr vor, wie wollten wir verfahren? - Edith, was wolltest du überhaupt erst mal sagen?
Schülerin: (SM)	Ja, ich wollte sagen, daß man mit "Lügen" den ganzen Tag immer konfrontiert wird, also, daß immer und überall gelogen wird ...
L.:	Aha.
SM:	Das merkt man hier ganz deutlich ...
L.:	Ja, ja, die Stadt ist wie ausgestorben.
SJ.:	Lüge muß nicht unbedingt negativ sein. Es kann auch reine Höflichkeit sein. Wie bei dem einen Mann, der sagte: 'Ja, ich freue mich, Sie zu sehen.' - Das schadet dem Tobias ja nicht, diese Lüge, das freut ihn sogar noch.
L.:	Habt ihr gemerkt, was Rüdiger schon macht? - Und da würde ich vorschlagen, das wollen wir dann konsequent durchführen. - Ja? - Thomas?
SJ.:	Er sieht Lüge vielleicht auch als freundliche Lüge.
L.:	Ja, ich meine: was macht er schon mit dem Text? - Und das könnten wir ja ...
SJ.:	Er bearbeitet ihn.

1) Nach einer Video-Dokumentation einer Deutschstunde in der Unterrichtsmitschauanlage der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Münster, Realschule, Klasse 9

L.: Ja, und das, meine ich, sollten wir doch jetzt konsequent der Reihe nach machen. - Wie könnten wir denn da verfahren? - Rüdiger.

SJ.: Vielleicht Abschnitte einteilen ...?

L.: Bringt das was? - Denkt immer an das Thema, das wir ja bearbeiten wollen. - Andrea.

SM: Vielleicht die Lügen einteilen, oder so ...?

L.: Aha! Die Lügen ... oder: besser erst mal ...

SM.: ... die andern ...

L.: Ja, richtig, hier ist ja von zwei Gruppen die Rede im Text. Diejenigen, die lügen, und diejenigen, die die Wahrheit sagen.

- Die Schüler haben keine Chance, ihre Interessen am weiteren Verlauf der Interaktion einzubringen. Auch der verschleiernde Wortgebrauch des Unterrichtenden kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß hier eine monadische Aktion eröffnet wird, er belegt allenfalls, daß sich zumindest die eine Seite der Interaktionspartner dessen nicht bewußt ist. Umgekehrt müßte es einem Lehrer bei seiner beruflichen Arbeit an der alltäglichen Definition von Situationen und der Strukturierung von kommunikativen Prozessen eine umso größere Hilfe bedeuten, je mehr es ihm gelänge, seine Schüler an diesen Arbeiten zu beteiligen und sie mit den dazu erforderlichen Kompetenzen auszustatten. Auch das Neugeborene, das eigentlich in einem extremen Machtgefälle der Erwachsenenwelt gegenüber steht, wächst nur dadurch zu einem vollwertigen Mitglied seiner gesellschaftlichen Gruppe heran, daß die Sozialisationsagenten in besonderer Weise seine Bedürfnisse antizipieren und in ihren Situationsdefini-

tionen berücksichtigen. [1] Extreme Positionsdiskrepanz der Interaktionspartner bedingt ein extremes Maß von wechselseitiger Bedürfnisantizipation. [2]

Im Hinblick auf die Fragestellung meiner Arbeit muß als wichtiges Ergebnis festgehalten werden, daß jede Interaktionssituation von der Theorie des Symbolischen Interaktionismus als prinzipiell offen und unabgeschlossen gedacht wird.

V. 3. Identität und Wandlungen der Identität

V. 3.1. Identität

Den Arbeiten der Schule des Symbolischen Interaktionismus sind eine Fülle von Hinweisen zur Frage der Sozialisation inhärent. Zur Formulierung einer eigenständigen Sozialisationstheorie hat das allerdings noch nicht geführt. Stryker spricht im Hinblick auf den diesbezüglichen Entwicklungsstand der Richtung von einem "gewissen lockeren

---

1) Vgl. zu den Bedingungen für gelingende Einfädelung von Prozessen primärer Sozialisation die Ausführungen von A. Lorenzer. Vgl. oben, Kap. IV

2) Dabei ist der Begriff "Interaktion" an dieser Stelle unvermittelt in eine qualitative Kennzeichnung umgeschlagen. Dem Symbolischen Interaktionismus erwachsen aus seiner Beschäftigung mit Interaktionssituationen schlechthin Kriterien für die Beurteilung von Interaktionsprozessen. Eine gewisse Nähe zu Habermas' Konstruktion eines idealtypischen Diskursmodelles wird deutlich. - Andererseits liegt genau hier der Punkt, wo die in Interaktionen hineinreichenden Bedingungen der gesellschaftlichen Umwelt thematisiert werden müßten, welche die Interaktionspartner daran hindern, sich entsprechend den für gelingende Interaktion gültigen Kriterien zu verhalten. Doch an diesem Punkt hat der Symbolische Interaktionismus bislang noch immer die Bewegung seiner theoretischen Analyse stillgestellt.

Fundus von Lehrsätzen über Sozialisation, personale und soziale Organisation bzw. Desorganisation" [1], und er nennt das Hauptproblem für die schwierige Anwendung des Symbolischen Interaktionismus auf solche Fragen die "Ungenauigkeit seiner Hauptkonzepte".

Dennoch gibt es kaum eine sozialwissenschaftliche Richtung, deren Vertreter mit solchem Nachdruck die prinzipielle lebenslange Sozialisationsfähigkeit des Menschen betonen. Anselm Strauss möchte seine Abhandlung "Spiegel und Masken" implizit "gegen die zu leichtfertige Annahme einer eingewurzelten und früh geformten Charakterstruktur" [2] gerichtet wissen, und er hebt hervor, daß zwar "die Kontinuität der persönlichen Erfahrung auf die Sozialstruktur bezogen ist, nicht aber durch diese gewährleistet wird." [3] Damit wendet er sich insbesondere gegen Sozialisationstheorien systemfunktionaler Provenienz, die das Individuum mal fatalistisch mal apologetisch als ohnmächtig determinierte Variable oberster gesellschaftlicher Werte einordnen wollen. Vielleicht erlaubt gerade die unabgeschlossene Verfassung der Theorie des Symbolischen Interaktionismus das Denken von Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten in der Sozialisation. Ihm wird im Symbolischen Interaktionismus insbesondere durch das dynamisch gefaßte Identitätskonzept der Theorie entsprochen:

Zu Beginn einer Interaktion wissen die Handlungspartner nicht, ob sich ihre Interpretation der gemeinsam geteilten Situation mit derjenigen der an-

---

1) Stryker: Die Theorie..., a.a.O., S. 56
2) Anselm Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 29
3) a.a.O.

deren als so weit übereinstimmend erweisen wird, daß auf dieser Basis wenigstens ein vorläufiger Arbeitskonsens erreicht wird. Sie können nicht wissen, wieviel Informationen die anderen über ihre wahren Interessen äußern und wieviel sie aus taktischen Gründen zurückhalten. Sie können nicht mit Sicherheit alle Rücksichtnahmen der anderen kennen, die diese im Hinblick auf ihre bisherige Biographie, ihre Rollenpartizipationen und ihr aktuelles situatives Handlungsinteresse durchhalten müssen. Daher können die Beteiligten sich auch prinzipiell nicht darauf verlassen, daß sich einmal erreichter Definitionskonsens über die geteilte Situation aufrecht erhalten lassen wird. Perspektivische Annäherungen und Übereinstimmungen sind von einer prinzipiellen Vorläufigkeit relativiert: Jederzeit können von einem der Handlungsteilnehmer oder aus der situativen Umwelt neue Gesichtspunkte in die Interaktion eingehen, die zu einer Revision des erreichten Interaktionskompromisses zwingen. Selbst wenn sich in Zukunft eine vergleichbare Situation noch einmal ergeben sollte, wird sie sich in irgendeiner handlungsrelevanten Hinsicht von der schon bekannten unterscheiden.

Die Individuen müssen lernen, sich gerade nicht an spezifischen Verhaltensmustern in einmal erfahrenen Situationen zu orientieren, sondern diese Verhaltensweisen auf einem abstrakteren Niveau zu generalisieren, wo sie für weitere modifizierte Aktualisierungen latentgehalten werden. Je flexibler das Individuum erworbene Interaktionskompetenzen in immer neuen Situationen einsetzen und ausbauen kann, desto elastischer wird es auf Veränderungen sozialer Kontakte reagieren können - "re -agieren" dabei im Wortsinn verstanden als die Fähigkeit des

Individuums, reflexiv auf Veränderungen antworten und in der Antwort noch sein eigenes Interesse artikulieren zu können.

Die fortwährende Teilnahme an prinzipiell offenen Interaktionen hat Folgen für die Identität des Individuums. Im Symbolischen Interaktionismus wird Identität nicht als ein fester Bestand von erworbenen Dispositionen und Eigenschaften aufgefaßt. Identität selbst ist ein offenes prozeßhaftes Geschehen.

"Identität zu gewinnen und zu präsentieren ist ein in jeder Situation angesichts neuer Erwartungen und im Hinblick auf die jeweils unterschiedliche Identität von Handlungen und Gesprächspartnern zu leistender kreativer Akt." 1)

Die Qualität einer solcherart verstandenen Identität müßte mithin nach den oben genannten Kriterien beschrieben werden, die nach den Fähigkeiten zu Selbstdarstellung, Antizipation anderer, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz u.a. fragen. Identität wird als eine "Leistung" des Individuums begriffen:

"Die Besonderheit eines Individuums, seine Individualität, wird folglich auch nicht als eine unabtrennbar mit der Existenz des Individuums gegebene Eigenschaft verstanden. Vielmehr muß der Aufbau einer individuellen Identität als eine den Strukturen sozialer Interaktionsprozesse entsprechende Leistung des Individuums angesehen werden, ohne die eine Beteiligung an Kommunikations- und Handlungsprozessen gefährdet oder sogar ausgeschlossen ist." 2)

Man kann sich vorstellen, daß diese Leistung vom Individuum mehr oder weniger entwickelt und eingebracht werden kann. Denn die Erbringung der Leistung, Identität zu wahren, ist abhängig von den Gegebenheiten der Sozialstruktur, da die Identitätsleistung ja ein Reflex auf das Gesamt der Interaktionserfahrungen des Individuums ist, die

---

1) Lothar Krappmann, a.a.O., S. 11

2) Lothar Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a.a.O., S. 11

es mit anderen Angehörigen seines sozialen Systems und unter den Bedingungen dieses Systems gemacht hat. Es wird sozialisierende Milieus geben, deren Verhältnisse eine vergleichsweise große Chance zur Ausbildung von Identitätsleistungen bieten, und es wird andere Milieus geben, die solchen Prozessen eher hinderlich entgegenstehen.

Das Konzept des Symbolischen Interaktionismus, das Identität als Leistung und als Prozeß auffaßt, will auch keineswegs die Erkenntnisse der modernen Entwicklungspsychologie, der Anthropologie und der Psychoanalyse leugnen. Es versteht die von diesen Disziplinen aufgezeigten Bedingungen und Mechanismen der Ontogenese des Individuums vielmehr als korrespondierendes Material des Sozialisationsprozesses, auf dessen Basis die Fähigkeit des Individuums zu Identitätsleistungen gründet. Das Material gibt den Rahmen oder den Spielraum ab, innerhalb dessen sich die Ich-Leistungen des Individuums ausdifferenzieren können. Das Material wird seinerseits als so plastisch vorgestellt, daß die Metamorphosen der Identität darauf zurückwirken. So hält Krappmann ein derartiges Identitätskonzept ausdrücklich für

"in besonderer Weise geeignet, die Anregungen der Psychoanalyse für ein Konzept der Identität, die dem Individuum biographische Organisation, subjektive Interpretation diskrepanter Erwartungen sowie Autonomie gegenüber Zwängen ermöglicht." 1)

Als unvereinbar wird sich das Konzept jedoch mit solchen Ansätzen erweisen, die eine relativ starre Phasenentwicklung annehmen. Krappmann setzt sich in diesem Zusammenhang insbesondere mit der psychoanalytischen Phasenlehre Eriksons 2) auseinander.

---

1) Lothar Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a.a.O., S. 2o

2) E. Erikson: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1974,
ders.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1961

während dieser die Ansicht vertritt, daß der Heranwachsende eine Reihe psychosozialer Krisen zu durchlaufen habe, deren erfolgreiche Lösung eine stabile Identität begründen, einen gesicherten Bestand an Identität also, dessen Potential sich gegenüber späteren Verunsicherungen als resistent erweisen wird, legt Krappmann Wert darauf, Identität als prinzipiell labil und als immer neu zu erringende Leistung des Individuums aufzufassen. Dementsprechend muß sich Erikson für die spätere Karriere der entwickelten Identität auf die Hoffnung beschränken, daß das Individuum nicht solchen Belastungen ausgesetzt wird, denen der erreichte Level der Identitätsstärke nicht mehr standzuhalten vermag. Wohingegen es Krappmann darum geht, auf die Entwicklung solcher Leistungsfähigkeit zur Identitätswahrung zu setzen, die es dem Individuum ermöglicht, auch noch unter extrem divergierenden Anforderungen sich selbst als Identisches durchzuhalten.

Bei Krappmann wird das Identitätskonzept des Symbolischen Interaktionismus in letzter Konsequenz dahingehend ausgeführt, daß die Fähigkeit des Individuums, Identitätsleistungen zu erbringen, n i e m a l s a l s a b g e s c h l o s s e n betrachtet werden darf, und daß es unter günstigen Umständen immer noch l e r n e n kann, auch in extremsten neuen Anforderungen, sich selbst einzubringen und durchzuhalten. Identität ist eben kein fester Bestand, der dem Individuum unauslöschlich anhaftet.

Die noch ausstehende hinreichende Operationalisierung der Begriffe sowohl bei Krappmann als auch bei Erikson verschließt die Möglichkeit, solche Differenzen in den theoretischen Konzepten aufzu-

lösen und einer gültigen Entscheidung zuzuführen. Doch man kann sich vorstellen, daß in der Konsequenz solch unterschiedlicher Identitätskonzepte entsprechend divergierende Auffassungen über die Chancen und Prozesse späterer Sozialisationseinflüsse resultieren. Selbstverständlich muß auch der Symbolische Interaktionismus von der Einsicht ausgehen, daß das Individuum im Lauf der Sozialisation einen relativ konsistenten Bestand von Einstellungen, Kategorisierungen, Verhaltensmustern erwirbt, in dessen Anwendung es durch erfahrene Bestätigungen in vielfältigen Interaktionsprozessen bestärkt wird. Selbstverständlich bedeutet auch dem Symbolischen Interaktionismus die Individualisierung so etwas wie eine "Kanalisierung" (Oerter) der Entwicklung, die immer schwerer in ihren wesentlichen Mustern aufzubrechen ist, die ihrerseits die Selektionsmodi für die Wahrnehmung neuer Situationsbedingungen und die Modi für die Interpretation neuer Erfahrungen in den erworbenen Bestand determinieren. Aber er traut den gewordenen Identitäten der Individuen eine weitaus größere Revisionsfähigkeit zu, - wenn entsprechende Handlungskontexte dafür günstige Begleitbedingungen gewährleisten -, als das die Sozialisationskonzepte anderer Ansätze tun.

V. 3.2. Soziokulturelle Kompetenz

Bestimmte soziale Systeme können nun so beschaffen sein, daß sie ihren Mitgliedern unterschiedliche Chancen zur Entwicklung dieser Identitätsleistung gewähren.

Außerdem können in unterschiedlichen sozialen Umwelten unterschiedliche Regeln für den Vollzug von Interaktionen gültig sein, die zu unterschiedlichen Varianten von Strategien führen, mit denen die Individuen die Leistung balancierender Ich-Identität erbringen. Wenn Individuen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten mit unterschiedlich sozialisierten Interaktionskompetenzen zusammentreffen, können Handlungsinteressen, Situationsdefinitionen, wechselseitige Antizipationen und Interaktionsstrategien graduell divergieren. In der Konsequenz wird dann mit einer Belastung für die Interaktion und für die erforderliche Identitätsleistung zu rechnen sein.

Die Basis für die Qualität der Ausbildung stets zu leistender Identität wird in den Prozessen primärer Sozialisation gelegt. Der Symbolische Interaktionismus läßt die lebenslange Bedeutung der Einflüsse in dieser Phase, so, wie sie von anerkannten Theorien primärer Sozialisation hervorgehoben wird, unbestritten. Es kann wohl angenommen werden, daß hier das Material für die weitere Entwicklung des Individuums grundlegend vorgeformt wird und gewisse Basisdispositionen angelegt werden, die einen weiten (!) Rahmen für spätere Entwicklungsmöglichkeiten abgeben. Anselm Strauss betont jedoch die prinzipielle Unabgeschlossenheit solcher Entwicklungen und skizziert den Algorythmus des fortwährenden Identitätswandels:

"Wenn Kinder anfangen, eine klassifikatorische Terminologie zu lernen, sind ihre anfänglichen Begriffe roh und ungenau; da aber Klassifikationen immer auf andere Klassifikationen bezogen sind, niemals isoliert stehen, hängen selbst die Klassifikationen eines sehr kleinen Kindes zusammen. Wenn es sich "entwickelt", werden seine früheren Begriffe systematisch durch zunehmend komplexere ersetzt. Die früheren sind notwendig für die späteren; jeder Entwicklungsschritt ist abhängig davon, daß das Kind eine Reihe vorausgesetzter Begriffe versteht. Indem es die neuen Klassifikationen begreift, werden die alten revidiert oder qualifiziert oder ver-

schwinden sogar ganz aus dem Gedächtnis. Diese Wandlungen auf der begrifflichen Ebene implizieren natürlich Wandlungen im Verhalten, da Benehmen sich nicht von Klassifizieren trennen läßt. Verschiebungen im Begriff bedeuten zugleich Verlagerungen beim Wahrnehmen, Erinnern und Werten - kurz, radikale Wandlungen des Handelns und der Person. Daher erwirbt ein Kind auf dem Weg über verschiedene "Stufen des Wissens" nicht nur mehr und mehr Wissen, sondern unterliegt seinerseits einem Transformationsprozeß." 1)

Die Aussage des Zitates ergibt eine überraschende Verträglichkeit mit den vergleichbaren Konzepten für die entwickelnden Veränderungsprozesse im Kindesalter bei Piaget und Lorenzer. [2] Doch Strauss verlängert seine Sicht dieser Transformationen ausdrücklich über die Phase kindlicher Sozialisation hinaus und wendet sie auch auf das Erwachsenenalter an:

"Läßt man Fragen der Richtung außer acht, so wird vollkommen klar, daß begrifflicher Wandel - also Transformation - den Verlauf von Erwachsenenkarrieren nicht weniger markiert." 3)

Mit Bezug auf das Generationenproblem äußert er sich an anderer Stelle.

"In fast allen Entwicklungsberichten wird die Persönlichkeit in der späten Adoleszenz mehr oder weniger für fertig gehalten. ... Sofern man das, was ich geschrieben habe, ernst nimmt, muß man jedoch fragen, welche Relevanz diese Beziehungen für die Bildung und den Wandel von Identitäten - in jedem Alter - haben." 4)

Ich möchte zur Bezeichnung des Leistungsgrades, der erforderlich ist, damit das Individuum unter ständig sich wandelnden Umweltbedingungen und unter

---

1) Anselm Strauss, Spiegel und Masken, a.a.O., S. 98

2) Vgl. oben, Kap. IV.3.
- Lorenzer, so muß einschränkend angemerkt werden, würde allerdings nicht der Wendung zustimmen können, daß einmal erworbene Klassifikationen "sogar ganz aus dem Gedächtnis verschwinden" können. Dies widerspräche zentralen Annahmen psychoanalytischer Theoriebildung.

3) Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 98

4) a.a.O., S. 144

ständig erforderlichen Transformationsprozessen seiner Persönlichkeit seine balancierende Ich=Identität aufrechterhalten kann, einen Kompetenzbegriff vorschlagen, der sich an den linguistischen Kompetenzbegriff Chomsky's [1] anschließt und ihn zugleich erweitert: Zur Wahrung balancierender Ich=Identität bedarf das Individuum nicht nur der soziolinguistischen Kompetenz - was mir theoretisch und begrifflich noch zu eng gefaßt erscheinen will -, sondern der sozio- k u l t u r e l l e n Kompetenz. Soziokulturelle Kompetenz soll im Kontext der Theorie des Symbolischen Interaktionismus die Fähigkeit bezeichnen, in einem gegebenen soziokulturellen Milieu balancierende Ich-Identität zu leisten. [2] Sie ist also bezogen auf die soziokulturelle Umwelt, in der sie erworben und angewandt wird. Soziokulturelle Kompetenz kann nicht als ein stabiler Bestand von latenten Verhaltensqualifikationen angesehen werden. Sie bemißt sich vielmehr danach, ob sie geeignet ist, in den Interaktionsbeziehungen zwischen dem Individuum und der es jeweils umgebenden gesellschaftlichen Gruppe die Bedürfnisse des Individuums und die Bedürfnisse seiner Partner in gelingende Vermittlungen zu überführen, oder ob sie diesem Kriterium nicht oder weniger gut genügt. "Gelingende Vermittlung" soll dabei noch nicht heißen, daß die Beteiligten ihre vorhandenen Bedürfnisse auch tatsächlich befriedigen können, sondern zunächst nur ,daß es ihnen gelingt, ihre eigenen Bedürfnisse zutreffend zu erkennen und hinreichend zu artikulieren, wie auch die Bedürf-

---

1) Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie, a.a.O.

2) Ich verdanke diesen Begriff einem Hinweis von Karl Dietmar Möller, Münster

nisse der anderen hinreichend zu antizipieren. Außerdem wird verlangt, daß die Beteiligten ihre aktuellen Interaktionserfahrungen derart in die biographischen und sozialen Aspekte ihrer Identität integrieren können, daß sie sich zur weiteren Aufrechterhaltung derselben in der Lage sehen.

Damit ist allerdings eine außerordentlich formale Bestimmung der Begriffe "soziokulturelle Kompetenz" und "Identität" bereitgestellt. Eine inhaltlich qualifizierende Definition ließe sich erst gewinnen, wenn aus einer historisch-konkreten Perspektive normative Vorstellungen über gelingende Interaktionen mit tatsächlich vorfindlichen Interaktionsvorgängen in kritische Relation gesetzt würden. Dies Charakteristikum formalisierender Konzeptbildung ist dem methodischen Vorgehen des Symbolischen Interaktionismus immanent. Ein Ansatz, der sich selbst parteilicher Stellungnahme entziehen und zu generalisierenden Aussagen universalen Geltungsanspruchs vorstoßen will, kann nur bis zur Grenze der Beschreibung allgemeiner Bedingungen für gelingende Interaktion gelangen. Diese können durchaus f o r m a l e Kriterien für die Bewertung von Interaktionsprozessen abgeben (vgl. oben S.2o6 Fußnote [2]), nicht aber Beurteilungen unter historisch-konkreter Parteinahme und engagierter Zielverfolgung.

Der vorgeschlagene Begriff der "soziokulturellen Kompetenz" scheint andererseits geeignet, das Konzept des Identitätswandels im Symbolischen Interaktionismus zu betonen, einer Theorie, die ihr Augenmerk eben mehr auf die sozialstrukturellen Bedingungen legt, wohingegen psychologische und psychoanalytische Konzepte stärker die intrapersönlichen Aspekte des Geschehens zu betonen pflegen.

V. 3.3. Identitätswandel

Der Symbolische Interaktionismus nimmt an, daß die Identität eines Individuums grundsätzlich lebenslangen Transformationsprozessen unterliegt. In dem Maße, als der Symbolische Interaktionismus in der Nachfolge G.H. Meads "in der Sprache das Bindeglied zwischen dem sozialen Prozeß und der organisierten Gesellschaft" [1] sieht, und in dem Maße, in dem er Sprache als "ein System von signifikanten Symbolen" betrachtet, "deren letztlicher Bezug geteiltes Verhalten ist" [2], kann er auch davon ausgehen, daß das Individuum zugleich mit der Ausdehnung seiner Verfügung über Symbole seine Verhaltensmöglichkeiten erweitert, bzw. daß es mit neuen Verhaltensmöglichkeiten zugleich sein ihm verfügbares symbolisches Repertoire ausdifferenziert. Insofern Identität als permanent balancierender Reflex des Individuums auf die symbolisch vermittelten Handlungsbeziehungen zu seinen Interaktionspartnern gesehen wird, kann A. Strauss davon sprechen, "daß eine Person durch Aneignung neuer Termini etwas anderes wird, als sie einmal war." [3] Strauss hat versucht, einige mögliche modi von Prozessen der Identitätstransformation zu beschreiben. Er wehrt sich gegen Auffassungen über lebenslange Sozialisationsverläufe, die menschliche Entwicklungsgänge "entweder als das Erreichen eines Ziels oder als eine Reihe von Variationen über ein Grundthema verstanden" [4]. Im ersteren

---

1) Sheldon Stryker: Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, a.a.O., S. 52

2) a.a.O.

3) A. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 98

4) a.a.O., S. 97

Fall liegt verdeckt die Vorstellung zugrunde, daß Sozialisationsverläufe "als eine Folge von Stationen oder Schritten entlang einem Kontinuum aufgefaßt werden", wobei ein bestimmtes Ziel der Entwicklung unterstellt wird, demgegenüber sie in all ihren Bewegungen eine Affinität bewahren, und als ein Weg auf ein Ziel hin, von dem im Grunde nicht abgewichen wird. Im zweiten Fall wird die Analyse von Sozialisationsverläufen von der Annahme beherrscht, daß bei allen Wandlungen, die eine Person im Laufe des Lebens beträchtlich zu verändern scheinen, dennoch all ihren Erscheinungsformen ein beständiger Personenkern unterliegt, der sich im wesentlichen immer gleich bleibt.

"In jedem Fall ist man als Beobachter des Entwicklungsmusters allwissend; man kennt das Ziel, an dem die Personen gemessen, oder die Grundthemen, über die Variationen komponiert werden. Keine der beiden Metaphern erfaßt den unabgeschlossenen, tentativen, explorativen, hypothetischen, problematischen, abschweifenden, wandelbaren und nur teilweise einheitlichen Charakter menschlicher Handlungsverläufe." 1)

Solche Auffassungen über Sozialisationskarrieren werden nahegelegt in einer Gesellschaft, die sich durch geringe Mobilität auszeichnet und ihren heranwachsenden Mitgliedern über tradierte normative Orientierungen festgelegte Biographien und Limits für den je erreichbaren Status setzt.

Demgegenüber stellt Strauss dar, wie Individuen in neue Bezugsgruppen und deren Handlungsgeflechte geraten, wie sie dort auf "Vokabularien" oder "Terminologien" stoßen, welche die eingespielten Verhaltensweisen dieser Gruppen bezeichnen. Die Individuen können über den Erwerb dieser

---

1) A. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 97

Vokabularien die Mitgliedschaft der neuen Bezugsgruppe erlangen. [1] Erweiterung des Vokabulars bedeutet Erweiterung der Verhaltenskompetenz, bedeutet damit schließlich Veränderung der Identität. Denn das neu erworbene Vokabular muß dem bisherigen integriert werden, und das bisherige muß einer Revision unterworfen werden, bis es sich als verträglich mit der neuen Kompetenz erweist. Veränderungen der Identität haben eine Uminterpretation der bisherigen Biographie des Individuums zur Folge. Das Individuum neigt dazu, die Momente seiner Biographie hervorzuheben, die sich aus seiner gegenwärtigen Perspektive heraus als solche erweisen, die auf eine "folgerichtige" Entwicklung hin zum erreichten Stand zu verweisen scheinen. [2] Dem widersprechende Momente werden demgegenüber minderbewertet oder unterliegen einer Umdeutung: Aus der Retrospektive erhalten sie in Kenntnis des Erreichten eine "richtigere" Einordnung und Bewertung in Bezug auf ihre Funktionalität oder Dysfunktionalität zum Entwicklungsgang.

---

1) Trotz wesentlicher Differenzen zwischen dem sprachpragmatistischen Ansatz des Symbolischen Interaktionismus und der linguistischen Philosophie eines L. Wittgenstein kann hier doch ein augenfälliger Berührungspunkt der beiden Richtungen markiert werden. Der Zusammenhang zwischen "Lebensform" und Sprache, den Wittgenstand im Begriff des "Sprachspiels" faßt, ist dem Sachverhalt vergleichbar, den Strauss thematisiert. - Vgl. dazu L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen 7: "Ich werde das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das Sprachspiel nennen."

2) Vgl. dazu die Ergebnisse der sog. "Konsonanz" - Forschung: Vgl. S. 225, Anm. 2.)

Der Wandel in den Beziehungen zu anderen vollzieht sich dabei zumeist so alltäglich und allmählich, daß er für das Individuum kaum als solcher erkannt wird, und daß seine Uminterpretationen derart subtil sich vollziehen, daß ihm nicht bewußt wird, wie es ständig daran arbeitet. Wandel selbst wird vom Individuum als Kontinuum gerichteter Entwicklung erfahren. Das ist zumal dann der Fall, wenn sich das Individuum auf einem Weg institutionalisierter Wandlungen befindet (schulisch-berufliche Karrieren oder Übernahme neuer familialer Rollen). Diese wirken so, daß sie das Individuum schon auf die nächsten erforderlichen Schritte vorbereiten, daß sie ihm Argumentationen für Umdefinitionen liefern, ihm Trainingsfelder für die Kontaktaufnahme mit neuen Bezugsgruppen anbieten und es unauffällig dem sozialisierenden Kontakt gewohnter oder überflüssig gewordener Handlungssysteme entziehen. [1)]

Auf dem Wege vom Vorschüler zum Studienrat muß sich ein Individuum in unserer Gesellschaft außerordentlich tiefgreifenden Transformationsprozessen unterwerfen - es ist kaum auszumachen, was ihm am Ende noch von der Identität des Vorschülers geblieben ist -, aber das Individuum wird seinen Werdegang in der Regel als harmonisch gerichteten Prozeß empfinden und nicht als eine Kette von Belastungen, die seine jeweiligen Identitäten angriffen, bedrohten und schließlich zerstörten.

Natürlich kann eine Identität auch Verhältnissen ausgesetzt sein, die vergleichsweise auffällige Wandlungen in kürzerer Zeit verlangen. Sie werden dem betroffenen Individuum als "Wendepunkt" in seiner Biographie deutlich bewußt. Strauss be-

---

1) Vgl. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 1o7 ff.

trachtet sie als Punkte einer Entwicklung,

"die ein Individuum zu Bestandsaufnahme, Revision, Neubewertung, Neuverstehen und Neubeurteilung zwingt. Obwohl die Bestandsaufnahme im einzelnen Individuum stattfindet, handelt es sich offensichtlich um einen zugleich sozialisierten und sozialisierenden Prozeß. Darüber hinaus werden von den Vorfällen, die die Revision der Identität auslösen, höchstwahrscheinlich auch andere Personen der gleichen Generation, Beschäftigung und Sozialklasse betroffen, die sie für gleicherweise signifikant halten. Das bedeutet, daß die Entwicklung persönlicher Identitäten im gleichen Maß wie Erfahrungen und Interpretationen gesellschaftlich geprägt ist." 1)

Solche Transformationsprozesse können durchaus mißlingen. Dies ist der Punkt, an welchem der Symbolische Interaktionismus die Probleme der Sozialisation sieht: in der Frage, w i e sich Identitätsveränderungen vollziehen. D a ß sie sich vollziehen, und d a ß Identitäten sich bis zur Unkenntlichkeit verwandeln, bleibt ihm eine grundsätzliche Annahme.

Die Bestimmung dessen, wann im Laufe lebenslanger Sozialisation von für die Wahrung der Identitätsbalance schädlichen oder unschädlichen Transformationsprozessen gesprochen werden muß, wann die Belastungen des Individuums in dieser Hinsicht noch aushaltbar sind und wann nicht, bleibt im Symbolischen Interaktionismus ein theoretisches und forschungsmethodologisches Desiderat, zu dessen Aufarbeitung er - auch wegen der bislang ungenügenden Definitionsgenauigkeit seiner wichtigsten Konzepte - noch nicht ausreichend beigetragen hat.

Vorläufig kann die Theorie daher nur Aussagen höchst generalisierten Charakters zu den Bedingungen liefern, die dem Individuum in Transformationsprozessen die Wahrung seiner Identität erlauben:

---

1) Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 1o7

- Wandlungsprozesse müssen es dem Individuum erlauben, auch gegenüber seiner neuen sozialen Umgebung seine Bedürfnisse zu präsentieren und solche Situationsdefinitionen auszuarbeiten, daß ein Konsens für gelingende Interaktion erzielt werden kann. Das heißt, daß die neue Umgebung nicht so beschaffen sein darf, daß das Individuum keine Möglichkeit sieht, sich ihr gegenüber zu artikulieren oder dieselbe soweit zu verstehen, daß es ihr gegenüber reagieren kann.
- Wandlungsprozesse müssen dem Individuum erlauben, seine neu zu erwerbende soziokulturelle Kompetenz in seine bisherige Biographie einzuarbeiten, bzw. seine bisherige Biographie im Hinblick auf die neue Sachlage umzudeuten.
- Wandlungsprozesse müssen dem Individuum erlauben, seine gleichlaufenden Rollenpartizipationen auch unter den neuen Verhältnissen so zu berücksichtigen, daß es ihnen seinen Bedürfnissen und den von ihm nicht beeinflußbaren Zwängen entsprechend genügen kann.
- Wandlungsprozesse müssen dem Individuum ausreichende Gelegenheit für die erforderliche Transformation seiner Identität gewähren. "Gelegenheit" bedeutet dabei das erforderliche Maß an Zeit, an Training und an positiven Sanktionen durch seine soziale Umwelt.

Eine solche Aufzählung, die sich aufgrund des bisher vorliegenden Entwicklungsstandes des Symbolischen Interaktionismus zwar in gewissen Hinsichten aber nicht wesentlich weiter ausführen ließe, bleibt unbefriedigend, insbesondere für den, der sich in der Praxis mit den genannten Problemen konfrontiert und zum Handeln genötigt sieht. Sie kann aber einen Hinweis geben, in welche Richtung die weitere

Entwicklung der Theorie führen müßte: zu mehr Präzision, systematischem Zusammenhang und zu operationalisierungsfähigen Konzepten im Hinblick auf die noch ausstehende empirische Bewährung.

Die Gefährdung bei Transformationsprozessen von Identität kann auch unter noch anderen Aspekten gegeben sein:

Wittgenstein benutzte die Wendung von den "Sprachspielen" auf der Ebene forschungslogischer und wissenschaftstheoretischer Reflexion mit dem Blick darauf, daß der Forscher diejenigen Sprachspiele einer Kulturgemeinschaft zu erlernen habe, deren zugrundeliegende soziale Regeln er verstehen wolle. Mit der Rede von den "Vokabularien" und "Terminologien", die ein Individuum beim Wechsel in eine neue Bezugsgruppe zu erwerben hat, wendet der Symbolische Interaktionismus eine in vieler Hinsicht vergleichbare Überlegung auf die soziale Praxis. Er vernachlässigt bislang die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, daß der Erwerb eines neuen Vokabulars für ein Individuum unter Umständen gleichbedeutend mit der Einübung in Verhältnisse verzerrter Kommunikation und unwahren Sprachgebrauchs sein kann.

Eine nähere Beschäftigung mit diesen Fragen ist von Habermas und Krappmann [1] eröffnet worden.

Man kann Strauss nicht vorwerfen, er nehme die Probleme, die mit Transformationen der Identität verbunden sind, zu leicht. Eher ist ihm gegenüber einzuwenden, daß die hier ineinanderspielenden Faktoren und Prozesse noch ungleich komplexerer Natur sind, als er selbst sie darzustellen suchte.

---

1) Habermas: Thesen zu einer Theorie der Sozialisation, a.a.O.
Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a.a.O.

Auf die Vorbehalte, die psychoanalytische Theoriebildung dem Konzept des Identitätswandels gegenüber anmelden würde, wurde schon hingewiesen: diese nimmt für die Einflüsse primärer Sozialisation Prägungen von einer solchen Intensität an, daß ihre Ergebnisse allen weiteren Veränderungen der Person unterliegen und in ihre jeweiligen Ausformungen modifizierend hineinreichen werden. [1)]

Die Vorurteilsforschung [2)] hat herausgestellt, wie schwer es ist, einmal im Individuum entwickelte Einstellungen zu revidieren. Einzelne Symbole und Handlungsweisen sind relativ leicht erweiterbar. Bei Einstellungen dagegen dürfte es sich um komplexe Sätze von Symbolen und Handlungszusammenhängen handeln, deren Elemente ähnlich wirken wie eine holistisch geschlossene Theorie, indem sie sich nämlich gegenseitig abstützen, integrierende Interpretationen für abweichende Phänomene schon bereit halten usw. Die physiologische und psychische Wahrnehmungsweise des Menschen wird von seinen Einstellungen und latenten Alltagstheorien ebenfalls so affiziert sein, daß Veränderungen, die über den

---

1) Hier zeigt sich eine Differenz in den Sozialisationskonzepten, an denen die psychoanalytische und die interaktionistische Auffassung von Identitätswandel nicht mehr vereinbar sind. Eine vertiefende Herausarbeitung der Gegensätze könnte von beiden Ansätzen einen Beitrag zur Aufarbeitung dieser noch weitgehend unbekannten Prozesse leisten. Der Wunsch nach Integration der unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Theorien darf solche Schwierigkeiten nicht auf sich beruhen lassen.

2) Vgl. z.B.: Uta Quasthoff: Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps; Frankfurt 1973

Erwartungsspielraum der Person hinausgehen, geringe Chancen für unverfälschtes Wahrgenommenwerden haben. Das Bestandserhaltungs- und Bedürfnisbefriedigungsinteresse des komplexen Gefüges, das man Person nennt, scheint so etwas wie ein Interesse an Konsistenz durch Komplexitätsreduktion zu sein. Es scheint die wahrgenommenen Momente der Umwelt, die der eingenommenen und vorerst bewährten Perspektive der Person entsprechen, stärker zu bewerten oder ihnen auf einer Art inneren Bedeutsamkeitsskala höhere Signifikanz zuzuordnen. Aspekte der Umwelt, die dem bis dahin erworbenen Stand der Ausdifferenzierung einer individuellen Weltsicht nicht entsprechen, haben es schwerer, überhaupt wahrgenommen zu werden, und haben eine geringere Chance, zur Modifizierung der Perspektive beizutragen. [1] Eher greift das Bewußtsein dann nach Strategien, das störende Neue als weniger relevant, als Ausnahme, als Defekt beiseite zu schieben. Die Psychoanalyse kennt dafür die Konzepte der Rationalisierung, der Projektion und der Verdrängung. Lionel Festingers Theorie der kognitiven Dissonanz gründet auf der Wahrnehmung ähnlicher Phänomene. [2]

---

1) M.D. Vernon: Wahrnehmung und Erfahrung, a.a.O., S. 9o ff. et passim. - Vgl. auch die auf S.181 und S.189 zu dieser Fragestellung angeführte Literatur.

2) Lionel Festinger: A Theory of Cognitive Dissonance, Evanston 1957, - ders.: Conflict, Decision and Dissonance, Stanford 1964
- Frank Bledjian subsumiert Festingers Ansatz unter die von ihm so bezeichneten "Konsistenzmodelle". Diese gehen "von der Grundannahme aus, daß Personen nach Konsistenz innerhalb und/oder zwischen ihren Einstellungen und/oder zwischen ihren Einstellungen und ihrem Verhalten streben."

Gerade dem Instrumentarium theoretischer Konzepte, das der Symbolische Interaktionismus bereitgestellt hat, bietet sich die Möglichkeit, solche Dilemmas für die Identitätsbalance zu beschreiben, wie sie dem Individuum angesichts gleichzeitig konkurrierender diskrepanter Interaktionsanforderungen erwachsen. Das Problem ist in den Sozialwissenschaften unter dem Begriff "double-Bind-Hypothese" oder "Beziehungsfalle" bekannt. Je nach theoretischem Ansatz werden darunter unterschiedliche Identitätskonflikte verstanden. [1] Aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus könnten solche Beziehungsfallen resultieren

- aus konträren Auffassungen der Interaktionspartner über die von ihnen benützten symbolischen Mittel,
- aus Widersprüchen zwischen den von einem der Interaktionspartner benützten Sprachsymbolen und den damit nicht zu vereinbarenden Verhaltenspartikeln,
- aus gleichzeitig virulenten aber diskrepante Verhaltensweisen verlangenden Rollenanforderungen (konkurrierende Statuspartizipationen, wie sie A. Strauss erwähnt)
- aus Widersprüchen zwischen dem, was die sozialbiographisch gewordene Identität eines Individuums an soziokultureller Kompetenz bislang erworben hat, und damit nicht zu vereinbarenden Verhaltensanforderungen eines neuen sozialen Milieus, in das das Individuum gelangt ist.

---

1) Eine Definition der double-bind-Situation als schizophrenogene Kommunikationsstruktur in der Familie gibt G. Bateson in: G. Bateson u.a.: Schizophrenie und Familie, Frankfurt 1971, S. 17 f.

Solche Verhältnisse können, insbesondere wenn sie über eine längere Zeit andauern oder wenn sie konstitutiv für die sozialisierenden Umstände eines Individuums werden -, zum Mißlingen der Ausbildung einer belastbaren und handlungsfähigen Identität führen.

Das heißt nicht, daß das Individuum mit konfligierenden Interaktionsanforderungen schlechthin nicht fertig werden kann. Es ist ihm durchaus möglich, Verhaltensweisen und Vokabularien für das Handeln in unterschiedlichen bis gegensätzlichen sozialen Umwelten zu erwerben und sie je nach den gegebenen Umständen zu aktualisieren. Entscheidend wird sein, ob das Individuum Rationalisierungsstrategien [1] erworben hat, mit Hilfe derer es vor sich selbst erklären kann, warum es in einen Fall so und im anderen dazu widersprüchlich handelt.

Stryker spricht sogar davon, daß das Individuum im Lauf der Sozialisation "mehrere Identitäten ausbildet", die jeweils in einer eigenen Beziehung zu den unterschiedlichen Rollenpartizipationen des Individuums gedacht werden, und er nimmt an, daß das Individuum - wie zum Ausgleich dieser divergierenden Anforderungen - seine verschiedenen sozialstrukturellen Beteiligungen einer inneren Bewertungshierarchie entsprechend einordnet.

"Wir können das Selbst als aus einem Satz unterschiedlicher I d e n t i t ä t e n bestehend vorstellen. Identitäten sind verinnerlichte positionale Bezeichnungen bzw. Kennzeichnungen, die sich in sozialer Interaktion behauptet und bewährt haben. Sie sind diejenigen sozial anerkannten Personen-

---

1) Aus dem Kontext dürfte deutlich werden, daß "Rationalisierung" an dieser Stelle keinesfalls im Sinne der Bedeutung des gleichlautenden psychoanalytischen Terminus gebraucht wird. Der Begriff leitet sich hier von "Rationalität" im Sinne eines sich seiner selbst inne werdenden, verständigen Bewußtseins ab.

kategorien, die man in einer Gesellschaft sein kann. Identitäten existieren insoweit, als Personen Teilnehmer in strukturierten sozialen Situationen sind; sie erfordern, daß positionale Kennzeichnungen den Teilnehmern in solchen Situationen sowohl zugesprochen als auch von ihnen selbst akzeptiert werden.

Es ist einsichtig, zu postulieren, daß diese Identitäten in einer Bedeutsamkeitshierarchie stehen, und diese Hierarchie ist e i n e Art, in der das Selbst organisiert ist. Identitätsbedeutsamkeit (identity salience) kann definiert werden als die Wahrscheinlichkeit für eine bestimmte Person, daß eine gebene Identität in einer Vielfalt von Situationen abgerufen wird." 1)

Diskrepante Verhaltensanforderungen werden dem Individuum erst dann zu einer zerstörerischen Belastung der immer problematischen Identität, wenn ihm die Möglichkeit zum Aufbau einer solchen inneren Bewertungshierarchie genommen ist, wenn ihm Erklärungsvokabularien für die Notwendigkeit, widerspruchsvoll zu handeln, fehlen, oder wenn ihm eben die Kompetenz zum gegebenenfalls erforderlichen widersprüchlichen Handeln mangelt.

Solche Überlegungen im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus, die das bedürfnisbefriedigende Handeln des Individuums in der Fülle unterschiedlicher und diskrepanter Situationen letztlich auf so etwas wie eine gehörige Portion Taktik und Raffinesse zurückführen, lassen auch Gouldner zu

---

1) Stryker: Die Theorie..., a.a.O., S. 58 - Die Konsequenzen dieser überraschenden-und theoretisch, wie ich meine, äußerst fruchtbaren - Weiterung des "Identitätskonzeptes" für die Persönlichkeitstheorie sowie ihre Verträglichkeit mit dem sonstigen Gebrauch des Konzeptes "Identität" im Symbolischen Interaktionismus vermag ich an dieser Stelle nicht abzusehen. Auch Stryker hat dazu meiner Kenntnis nach noch keine ausführlichen Überlegungen vorgestellt.

seinen Bemerkungen über die eigenartige Moral des Symbolischen Interaktionismus kommen:

"In Goffmans Weltbild betreten die Menschen wieder die Szene, durchtriebene, ständig bedrohte kleine Teufel, aber immer noch Menschen, während die starren sozialen Strukturen im Hintergrund verschwinden. Hier wird ein Gefühl von der Gefährdetheit der Welt vermittelt und gleichzeitig der Lust, sich in ihr zu behaupten."
"Das hängt damit zusammen, daß der Moralkodex, der die sozialen Beziehungen formt, von ihnen nicht mehr völlig internalisiert wird; zwar bleibt er ein Faktum der sozialen Realität, tendiert aber dazu, eher zu einem Set instrumentell verwendbarer 'Spielregeln' zu werden als zu tief empfundenen moralischen Verpflichtungen." 1)

---

1) Alvin W. Gouldner: Die westliche Soziologie in der Krise, Reinbek bei Hamburg 1974 (2 Bände) Bd. II, S. 454 und S. 457

V. 4. Kritik

Der Symbolische Interaktionismus untersucht, wie miteinander handelnde Individuen ihre gemeinsam geteilten Situationen definieren, wie und wie weit sie ihre eigenen Interessen in Situationsdefinitionen einbringen, wie sie ihre Interaktionspartner über den Austausch von Symbolen verstehen, welche Spielräume den Handelnden in Situationen verbleiben und wie sie von ihnen genutzt werden.

Der Symbolische Interaktionismus kann dabei in dem Maße kritisch werden, als es ihm gelingt, die in Interaktionen eingebrachten Strategien und Interessen den Beteiligten transparenter zu machen, als es ihm gelingt, aufzudecken, was in Situationen eingebrachte Symbole für das Handeln w i r k l i c h bedeuten, falls sich die Beteiligten über deren wahre Bedeutung täuschen sollten oder mit ihnen bewußten Mißbrauch treiben. Die Theorie kann bei der exakten Beobachtung handelnder Individuen auf der mikrosoziologischen Ebene der Gesellschaft die tatsächlichen Handlungseffekte mit den symbolisch reklamierten Bedeutungen vergleichen und so falsches Bewußtsein, ideologischen Sprachgebrauch und verzerrte Kommunikationsverhältnisse entlarven.

Mit dieser letzten Bemerkung wurden zugleich die Methode und die theoretischen wie praktischen Grenzen des Ansatzes angedeutet:
Die M e t h o d e zielt auf möglichst genaue Beobachtung dicht an der Praxis und auf phänomenologische Beschreibung dessen, was die dort Handelnden wirklich wollen, wirklich tun und was sie demgegenüber selber über das sagen, was sie wollen und was sie tun.

Die G r e n z e n des Symbolischen Interaktionismus werden ihm durch den vergleichsweise verengten Blick auf überschaubare Interaktionsfelder und Symbolmilieus gesetzt [1]: Tendenziell ist dieser Ansatz in Gefahr, die umfassenden gesellschaftlichen Bedingungen für die von ihm analysierten gesellschaftlichen Phänomene zu vernachlässigen und über solche Vernachlässigung auch das fehlzuinterpretieren, womit er sich beschäftigt. Denn hermeneutisch interpretierende Bemühung bleibt sein Vorgehen jedenfalls - historisch-gesellschaftlich vermittelt, sozial konstruiert, symbolisch definiert.

Der Symbolische Interaktionismus liebäugelt mit der Auffassung, er habe für sich den Königsweg gefunden, sozusagen "zwischen" den methodologischen Ansätzen der großen theoretischen Systeme und dem Vorgehen empirisch-analytischer Wissenschaft. Mithin könne er auch den Gefahren der methodologischen Implikationen dieser Wissenschaftsrichtungen entgehen: einer neopositivistischen Verkürzung des Blickes und den Verlockungen des Eigengewichts systematischer Entwürfe. Ohnehin nicht sonderlich bekümmert um wissenschaftliche Verortung des eigenen Ansatzes geraten die Autoren dieser Richtung demgegenüber nur zu leicht in die Versuchung, mit einer gewissen Naivität anzunehmen, sie könnten den unmittelbaren Zugriff auf das, was der Fall ist, bewerkstelligen. Ihre Arbeiten tendieren dazu, die Bedeutung des Umstandes herunter-

---

1) Vgl. Goffman in: Wir alle spielen Theater, a.a.O., S. 3: " ... eine bestimmte soziologische Perspektive ...,aus der heraus man das soziale Leben - und zwar so, wie es in den räumlichen Grenzen eines Gebäudes oder einer Fabrik organisiert ist - studieren kann."

zuspielen, daß sich der Beobachter immer schon selbst in der Befangenheit seiner eigenen Zugehörigkeit zu Gesellschaft und Geschichte befindet, - einer Zugehörigkeit, die Voraussetzung für zutreffende Beobachtung und interpretierendes Verstehen ist, die aber den Beobachter gleichzeitig dem Verdacht aussetzt, von der gleichen Befangenheit affiziert zu sein, wie diejenigen, die er beschreibt.

Habermas hebt zustimmend den Praxisbezug und die notwendige Forschungsperspektive des phänomenologischen Zugriffs hervor:

"Wir erfassen den Aufbau individueller Lebenswelten allein auf dem Wege über sozial eingelebte Kommunikationen; deren bestimmte Regeln lernt man aber durch systematisches Mitspielen." 1)

"Der Anthropologe, der in ein Land unbekannter Sprache kommt, unterstellt beobachteten Interaktionen eine Regel aufgrund seines eigenen sprachlichen Vorverständnisses; er kann diese Vermutung nur prüfen, indem er, wenigstens virtuell, an der beobachteten Kommunikation teilnimmt, um zu sehen, ob es funktioniert, wenn er nach dieser Regel handelt." 2)

Habermas bemerkt andererseits gegenüber den -theoretisch nicht notwendigen - Verkürzungen des Ansatzes um die situationsübergreifenden gesellschaftlichen Normen:

"Nun bilden aber diese Interpretationsregeln keine invariante Ausstattung des individuellen Lebenshaushaltes von Einzelnen oder Gruppen; sie ändern sich mit den Strukturen der Lebenswelt dauernd, mal in unmerklich kontinuierlichen Verschiebungen, mal sprunghaft und revolutionär. Sie werden ausdrücklich als Gegenstand empirischer Forschung beansprucht. Sie sind kein Letztes, sondern ihrerseits Produkt von gesellschaftlichen Prozessen, die es zu begreifen gilt. Offensichtlich sind die empirischen Bedingungen, unter denen transzendentale Regeln sich formieren und die konstitutive Ordnung

---

1) J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, in: Philosophische Rundschau, Beiheft 5, 1967 S. 12o

2) a.a.O., S. 14o f.

einer Lebenswelt festlegen, selber das Ergebnis von Sozialisationsprozessen. Ich kann deshalb nicht sehen, wie diese Prozesse ohne Bezugnahme auf gesellschaftliche Normen begriffen werden könnten. Wenn es sich so verhält, lassen sich aber jene Interpretationsregeln von den Regeln sozialen Handelns nicht prinzipiell scheiden. Ohne Rekurs auf die gesellschaftlichen Normen könnten weder die Entstehung noch der Wandel der 'konstitutiven Ordnung' einer Lebenswelt erklärt werden." 1)

Doch nicht nur die Verwurzelung der Interpretationsregeln von in Situationen handelnden Individuen im Gefüge gesellschaftlicher Normen kommt zu kurz. Den geistreichen Untersuchungen Goffmans unterschiebt sich ein unausgesprochenes Theorem, als hänge das raffinierte Taktieren und vielschichtige Antizipieren der Beteiligten vor allem von ihnen selbst, ihrem Geschick, ihrer Kompetenz und ihrer Situationsdefinition ab. [2] Der Eindruck sozialer Konvention bei der Stiftung von Lebenswelten verhängt den Blick auf die Dimensionen von Herrschaft und Macht, denen die Handelnden allemal unterliegen.

Daß Goffman noch bei der Beschreibung "totaler

---

1) J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, a.a.O., S. 122 f.

2) "Goffmans Soziologie... ist eine Gesellschaftstheorie, die auf das Episodenhafte Nachdruck legt und menschliches Leben nur im engen interpersonalen Umkreis sieht, unhistorisch und nichtinstitutionell, - eine Existenz außerhalb von Geschichte und Gesellschaft, die nur in kurzen und flüchtigen 'Begegnungen' zum Leben erwacht." -
A.W. Gouldner: Die westliche Soziologie..., a.a.O., S. 453

Institutionen" [1] mit Akribie die verbleibenden Spielräume notiert, in denen sich die Betroffenen einrichten, arrangieren und nach dem modus eines subkulturellen "underlife" "ihre" Identität unterhalb der institutionell geforderten zu bewahren vermögen, läßt einerseits Hoffnung auf das Überleben humaner Potentiale noch unter extremen Verhältnisses der Unterdrückung aufkommen. Daß die gleiche Terminologie auch auf Verhältnisse angewandt wird, die den Beteiligten wesentlich größere Spielräume zum Aushandeln von situativem Konsens ermöglichen, stiftet andererseits Unzufriedenheit gegenüber dem formalisierenden Habitus der Theorie, die sich wertendem Engagement gegenüber der von ihr untersuchten Praxis systematisch enthalten muß, ob sie es im Einzelfall nun will oder nicht.

Solchem Vorgehen entspringt unvermerkt eine Sichtweise sozialer Prozesse als solcher, die von den jeweils getroffenen Verabredungen der Beteiligten in erster Linie abhängig sind. Das Konventions-Theorem wird nahegelegt durch die Art und Weise, wie die Interaktionisten die Frage der Bedeutung und des Bedeutungswandels von Symbolen und die Frage der strukturellen und der prozessualen Bedingungen von Interaktionen beschreiben. Das Ausklammern der Dimensionen von Herrschaft und Macht ist meines Erachtens dem Ansatz nicht notwendig immanent. Beim gegenwärtigen Entwicklungsstand der Theorie gelingt es ihr aber nicht, die hinter dem Handeln von Ego und Alter wirkenden Zusammenhänge in den Blick zu bekommen. Es bleibt offen, ob sich

---

1) Zur Analyse der "totalen Institutionen" vgl. auch: Hartung/Wolff: Psychische Verelendung und die Politik der Psychiatrie, in: Kursbuch 28, Berlin 1972,insbes. S. 44-58

der Symbolische Interaktionismus in eine Richtung entwickeln wird, wo er die übergreifenden Gegensätze und Widersprüche einer historisch gegebenen Gesellschaftsformation analytisch erfassen kann. Desgleichen bleibt die Aufdeckung und Bestimmung gesamtgesellschaftlicher und teilgesellschaftlicher Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ihm gegenwärtig ein Desiderat. Daher ist fraglich, ob der Symbolische Interaktionismus hinreichende Eigenständigkeit beanspruchen kann. Wahrscheinlich ist er nur jeweils im Verbund mit anderen Ansätzen sozialwissenschaftlicher Forschung wahrhaft leistungsfähig und vor Mißbrauch zu schützen.

Der von mir unternommene Versuch eines Überblicks über den Ansatz des Symbolischen Interaktionismus und seinen Beitrag zur Klärung des Problems der sekundären Sozialisation hat an verschiedenen Stellen deutlich gemacht, wie "unfertig" diese Theorie noch ist. Micha Brumlik hält sie für eine "Theorie, die sich zur Zeit weder ihres systematischen Status noch der Konsistenz ihrer eigenen Aussagen gewiß ist." [1] Und Krappmann urteilt:

"Ohne Zweifel ist der derzeitige Entwicklungsstand des Interaktionismus noch unbefriedigend: Es mangelt ihm an begrifflicher Systematik. Das methodische Vorgehen ist oft unreflektiert. Seine kausalgenetischen Erklärungsmodelle sind noch weithin unzulänglich. Empirische Belege aufgrund kontrollierter Meßverfahren sind bislang nur vergleichsweise spärlich vorhanden." 2)

Dieser Kritik ist zuzustimmen. Doch kennzeichnet sie nicht nur den Entwicklungsstand des Symbolischen Interaktionismus, sondern sie dürfte den noch

---

1) Brumlik: Der symbolische Interaktionismus..., a.a.O., S. 12

2) Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a.a.O., S. 21

äußerst unbefriedigenden Stand der Theoriebildung für Prozesse sekundärer Sozialisation insgesamt zutreffend beschreiben.
Der Symbolische Interaktionismus hat sich diesen Fragen immerhin deutlich zugewandt, und seine bislang vorliegenden Konzeptualisierungen lassen seine Eignung plausibel erscheinen

- zur weiteren Analyse von Problemen, die auftreten, wenn Individuen (einzeln oder in Gruppen) mit unterschiedlich ausgebildeten soziokulturellen Kompetenzen aufeinandertreffen,
- zur Analyse der Wandlungsprozesse von Individuen in sozialen Umwelten von relativ hoher Mobilität.

Krappmann hält den Symbolischen Interaktionismus z.B. in dem wesentlichen Konzept der balancierenden Ich-Identität bei aller Unabgeschlossenheit der Entwicklung schon durchaus für fähig zur empirischen Anwendung auf die Praxis:

"Es sind experimentelle Anordnungen denkbar, in denen überprüft werden kann, ob Individuen versuchen und inwieweit es ihnen gelingt, sich auch gegen Widerstände als Identische festzuhalten."

Er muß einschränkend hinzufügen:

"Allerdings können diese Meßverfahren nicht unabhängig von den Deutungsschemata konstruiert werden, die die Individuen selber ihren Interaktionsstrategien zugrundelegen. Ein derartiges Vorgehen widerspricht den Anforderungen jener empirischen Sozialforschung, die glaubt, nur mit Begriffen arbeiten zu dürfen, die eine universell, das heißt ohne Rücksicht auf den symbolischen Gehalt situativer Kontexte und auf die subjektive Interpretation der "Versuchspersonen" anwendbare Meßvorschrift enthalten." 1)

---

1) Krappmann: Soziologische Dimensionen..., a.a.O., S. 15

Was den bisher erörterten Ansätzen als gemeinsames Defizit anhaftet: unzureichende Präzision der Begriffe, mangelnde Systematisierung der Konzepte, noch ausstehende Anwendung und Bewährung in der Praxis -, das alles verspricht der im Folgenden zu diskutierende systemtheoretische Zugriff. Dieser stellt zugleich den Anspruch, das Gesamt der Sozialisationsproblematik in den umfassenden Rahmen einer Theorie der gesellschaftlichen "Totalität" einzustellen und aus dieser "Draufsicht" alle bisher angesprochenen Teilaspekte zutreffend verorten und bewerten zu können.

VI. Sozialisation, jugendliche Teilkultur und die sozialisatorische Leistung der peer group in der struktur-funktionalen Systemtheorie

VI. 1. Vorbemerkung

Die letzte im Zusammenhang dieser Arbeit unternommene Diskussion sozialisationstheoretischer Ansätze widmet sich einer doppelten Aufgabe:
Sie soll die Problematik weiterführender Sozialisationsprozesse aus der Perspektive der struktur=funktionalen Systemtheorie erörtern, und sie soll das Phänomen des "Jugendalters" in unserer Gesellschaft zusammenfassend darstellen, wie es dem gegenwärtigen jugendsoziologischen Erkenntnisstand entspricht.
Die bisher referierten Ansätze entsprachen jeweils den besonderen Zugriffen spezifischer Disziplinen. Das wissenssoziologische Vorgehen suchte die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit und die Tradierung derselben in und durch die Köpfe der nachwachsenden Generation zu beschreiben; das Interesse des Symbolischen Interaktionismus rückte die näheren Bedingungen der Interaktion sozusagen in den Mikrostrukturen der Gesellschaft in den Blick; und Lorenzers Arbeit widmete sich vornehmlich der Aufklärung der intra- und interpsychischen Aspekte sozialisationsrelevanten Geschehens.
Demgegenüber wird nun die Fragestellung der Jugendforschung aufgeworfen, die nur sinnvoll betrieben werden kann, wenn man die Einbettung des Phänomens "Jugend" in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang berücksichtigt und aus der Analyse der Gesellschaft die näheren Bestimmungen für ihre Jugend gewinnt. T. Parsons' Werk will eine "allgemeine

Handlungstheorie (general theory of action)" und eine "allgemeine Theorie sozialer Systeme (general theory of social systems)" geleistet haben. [1]
Der letzte hier vorgestellte Ansatz erhebt zugleich den Anspruch, den gesamtgesellschaftlichen Rahmen für alle bisher angesprochenen Aspekte und Facetten der Sozialisationsproblematik theoretisch zu fassen. Entwickelt wird hier ein begriffliches Instrumentarium, das fähig sein soll, die umfassenden makrosozialen Bedingungen, unter denen sich "Jugend" überhaupt als soziale Gruppe herausbilden und ihre je spezifische historische Variante ausprägen kann, analytisch zu fassen. Ob das Versprechen, das von diesem theoretischen System gegeben wird, auch in einer Form eingelöst wird, daß es sich als anwendbar für konkreteAnalyse erweist, - das wird zu prüfen sein.
Viele andere Ansätze der Jugendforschung greifen jedenfalls zu kurz, wenn sie entweder an isolierten Einzelproblemen beginnen, ohne den größeren Zusammenhang in den Blick zu bekommen, oder aber, - was zu noch schwerer auszulösenden Mißverständissen führt -, wenn sie sich unmittelbar in eine Diskussion von Teilproblemen einlassen und Begriffe verwenden, deren wissenschaftstheoretische Genese und Implikationen sie nicht hinreichend reflektierten.

---

1) Außerdem ist bei Parsons wohl der erste und ernstzunehmendste Versuch zu finden, zu einer Integration der verschiedenen Theoriebildungen der sozialwissenschaftlichen Disziplinen beizutragen. Der jüngste Versuch dieser Art, verschiedene sozialwissenschaftliche Theorien unter sozialisationstheoretischem Gesichtspunkt zu verbinden, findet sich bei Klaus Hurrelmann, der es unternimmt, die gesellschafts-, organisations- und interaktionstheoretische Ebene sozialisationstheoretischer Analyse zu kombinieren. - Klaus Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1975

Als Vertreter der Systemtheorie wählte ich Parsons deswegen aus, weil andere systemtheoretische Richtungen [1] bislang in sozialisationstheoretischer Hinsicht allenfalls zu Reflexionen auf dem Niveau höchter Abstraktion führten [2], weil bei ihnen die Grenzen zwischen eigenständigem und Parsons'schen Gedankengut äußerst verschwommen sind, und weil sie für Fragen der Sozialisationstheorie und Jugendforschung noch keine nennenswerte Fruchtbarkeit gehabt haben.

In diesem Kapitel wird also zunächst unter systemtheoretischem Gesichtspunkt noch einmal die Frage gestellt, wie so etwas wie "Jugend" seiner Entstehung nach zu denken ist, welcher funktionale Stellenwert ihr im gesamtgesellschaftlichen Prozeß zukommt, welche Einflüsse von Bewegungen gesamtgesellschaftlichen Wandels auf sie wirken, und welcher Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Wandel von "Jugend" ausgehen könnte. Die leitende Frage nach der Sozialisationsfähigkeit des Menschen im Jugendalter richtet sich hier also auf die Abhängigkeit solcher Möglichkeiten vom gesellschaftlichen Kontext.

Ausgehend von einer möglichst knappen Skizzierung eines Mindestbestandes der strukturfunktionalen Systemtheorie, der zum Verständnis des Stellenwertes der nachfolgenden Diskussion erforderlich ist, soll zunächst der Ort des Sozialisationsproblems in der Parsonsschen Theorie betrachtet und anschließend die auf diesen Voraussetzungen aufbauende Kontroverse um Existenz und Bedeutung jugendlicher Teilkulturen nachgezeichnet werden.

---

1) Z.B. die "funktional-strukturelle" Systemtheorie von Niklas Luhmann

2) Klaus Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft, a.a.O.

VI. 2. Die Sozialisationsthematik in der strukturfunktionalen Systemtheorie von T. Parsons

VI. 2.1. Zur Problemgeschichte

In seinen Arbeiten verwendet Parsons Ergebnisse der Sozialpsychologie, der Kulturanthropologie, der Nationalökonomie [1] und besonders der Psychoanalyse und versucht sie in die sozialwissenschaftliche Theorie und Methode einzubauen. Ihre kennzeichnende Eigenart erhält Parsons' Theorie durch ihre Entwicklung von einem zunächst aktionstheoretisch-psychoanalytisch konzipierten Ansatz zu einer Erweiterung dieses Ansatzes durch die strukturell-funktionale Theorie. Somit lassen sich vor allem zwei wesentliche Entwicklungslinien des Parsonsschen Aussagensystems zurückverfolgen: die Entwicklung des aktionstheoretischen Ansatzes und die Entwicklung der struktur-funktionalen Theorie.
Die erstgenannte Entwicklungslinie hat ihre Wurzeln vor allem in den psychoanalytischen Lehren S. Freuds und in der amerikanischen Soziologie der zwanziger und dreißiger Jahre; sie mündet in einer

---

1) "Man kann vielleicht Parsons als denjenigen lebenden Soziologen bezeichnen, der, unter starker Heranziehung des nationalökonomischen Problembereichs, am intensivsten die großen Meister der Sozialwissenschaft durch unermüdliche Problemanalysen in die gegenwärtige und künftige sozialwissenschaftliche Theorie und Methode einzubauen sucht." - Helmut Schoeck: Soziologie, München 1952, S. 342; - zitiert nach: Erich Hahn: Soziale Wirklichkeit und soziologische Erkenntnis, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1965, S. 42

Soziologie des voluntaristischen Handlungsbegriffs.

Die zweite Linie läßt sich zurückführen auf die amerikanische Kulturanthropologie insbesondere von Malinowski [1] und Radcliffe-Brown, welche die jeweils untersuchte Gesellschaft als ganzheitlich funktionierendes System auffaßt; außerdem geht sie zurück auf die Gedankengänge schon eines Spencer, [2] der

"die Gesellschaft in organischer Analogie sah, Gesetze der Strukturierung zu formulieren versuchte und von Funktion als der Leistung einzelner Gesellschaftsteile für die Erhaltung des Ganzen sprach." 3)

Die weitere Entwicklung dieses Ansatzes läßt sich nach Renate Mayntz [4] über Emile Durkheim, Max Weber und R.K. Merton bis zu ihrer spezifischen Variante der Rezeption bei Parsons verfolgen. Durkheim unternahm mit seiner soziologistischen Faktortheorie den Versuch einer allgemeinen Konzeption der sozialen Wirklichkeit. Er isolierte die Elemente (soziale Tatsachen) der von ihm als System aufgefaßten Gesellschaft und befragte sie nach ihrer Funktion für das Ganze. Max Weber entwarf im Rahmen seiner verstehenden Soziologie ein allgemeines theoretisches Begriffsschema für die empirische Untersuchung von Institutionen. Malinowski und Radcliffe-Brown betonten eine Sicht der Gesellschaft als einer Einheit interdependenter Teile und entwickelten als erste eine strukturell=

---

1) Bronislaw Malinowski: The Dynamics of Culture Change; hrsg. v. Phyllis M. Kaberry (8. Aufl.) New Haven and London; Yale University Press 1965

2) Vgl. Paul Kellermann: Kritik einer Soziologie der Ordnung. Organismus und System bei Comte, Spencer und Parsons; Freiburg i. Br. 1967

3) Renate Mayntz: Strukturell-funktionale Theorie, in: Wörterbuch der Soziologie; W. Bernsdorf (Hrsg) Stuttgart 1969, S. 1132-1136

4) Renate Mayntz, a.a.O.

funktionale Theorie, - ohne sie allerdings schon so zu benennen -, deren Fragestellung sich immer zuerst auf die Untersuchung gesellschaftlicher Strukturen und dann auf die zu ihrer Bewirkung erforderlichen Funktionen richtete. R.K. Merton übernahm die bis hierhin entwickelten Gedankengänge und erweiterte sie vor allem noch durch weitere Differenzierungen des Funktionsbegriffes.

Diese beiden so skizzierten Entwicklungslinien wurden von Parsons aufgenommen und zu der für seine Theorie charakteristischen Verknüpfung des aktionstheoretisch-psychoanalytischen Ansatzes einerseits mit dem strukturell-funktionalen Ansatz andererseits entwickelt.

Als für die Parsonssche Theorie bedeutsame Vorgänger bezeichnet Erich Hahn [1] neben den bisher genannten Autoren noch Comte, dessen Begriff des "consensus universalis" er in der Parsonsschen Kategorie der Übereinstimmung wiederzufinden glaubt und Vinfredo Pareto , dessen "equilibrium"= Theorem sich in Parsons' Theorie des Systemgleichgewichts niedergeschlagen haben soll.

Parsons' Arbeiten fanden in breitem Maße Eingang in die Forschungspraxis, - so zunächst auf dem Gebiet der Kleingruppenforschung, wo Parsons selbst mit Robert F. Bales zusammenarbeitete. Diese Zusammenarbeit führte in den fünfziger Jahren zu wesentlichen Erweiterungen der ursprünglichen theoretischen Konzepte und zu einer bedeutenden Belebung der amerikanischen Kleingruppenforschung, deren Implikationen dann in maßgeblichem Umfang beim raschen Aufschwung der gruppendynamischen Theorie und Praxis in der Mitte der sechziger Jahre auch in der BRD rezipiert

---

1) Erich Hahn: Soziale Wirklichkeit und soziologische Erkenntnis, a.a.O., S. 42

wurden. Über Ralf Dahrendorf gelangte ein Rollenbegriff letztlich systemtheoretischer Provenienz in die westdeutsche Diskussion. [1)]

In zahllosen empirischen Forschungsprojekten fand die Parsonssche Theorie explizit oder unausgesprochen Eingang. Parsons selbst wandte seine Theorie in verschiedenen Arbeiten auf die Analyse verschiedenster gesellschaftlicher Problemkomplexe an, so zum Beispiel bei einer Analyse der gesellschaftlichen Situation der amerikanischen Jugendlichen [2)], bei Erörterungen über die Industrialisierung in England im 19. Jahrhundert, [3)] und schließlich in seinem Versuch,

"mit den Mitteln seiner Systemtheorie die Gesamtheit der modernen Gesellschaften als e i n zusammenhängendes System zu begreifen." 4)

VI. 2.2. Systemtheorie der Gesellschaft

Thomas Hobbes [5)] warf die Frage auf, wie in einer Gesellschaft trotz der immer drohenden Möglichkeit eines "Kampfes aller gegen alle" dennoch Ordnung und Sicherheit gewährleistet sein können. Für Parsons stellt sich das gleiche Problem in Form der Frage, wie es für ein hochkomplexes und

---

1) Ralf Dahrendorf: Homo sociologicus; Köln und Opladen 1958
2) T. Parsons: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft, in: L.v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln und Berlin 1968/5
3) U.a. in: T. Parsons: Das Problem des Strukturwandels; in: W. Zapf, (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels, Köln und Berlin 1971 (Vgl. auch Literaturangabe in Anmerkung 4)
4) Dieter Claessens in: T. Parsons: Das System moderner Gesellschaften, München 1972, S. 7
5) Thomas Hobbes: Leviathan, or the Matter, Form, and Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill; Oxford, James Thornton, 1881

entwickeltes Gesellschaftssystem möglich sei, sein funktionierendes Equilibrium durch alle sozialen Wandlungsprozesse hindurch zu bewahren.

"Meines Erachtens spiegelt Parsons' Beschäftigtsein mit dem Equilibrium nicht die Ansicht wieder, daß alles allem in dieser besten aller Welten automatisch angepaßt und integriert sei. Stattdessen spiegelt es die Auffassung, daß die Gesellschaft ein wahres Pulverfaß im Streit liegender Kräfte sei, die gleichzeitig in alle Richtungen drängen und zerren. Daß irgendeine Art von Equilibrium überhaupt erreicht wird, wie es offensichtlich in den meisten Gesellschaften meistens der Fall ist, stellt daher für Parsons gleichzeitig etwas wie ein Wunder und eine Herausforderung dar. Weit entfernt davon, gesellschaftliches Equilibrium als selbstverständlich anzunehmen, sieht er es als ein zentrales Problem, das detaillierte Analyse und Erklärung verlangt."1)

Diese Thematik wird für Parsons' Arbeiten konstitutiv und durchzieht sein gesamtes Werk. Er gelangt zu einer ganz anderen Antwort als Hobbes, dem Ordnung im Staate nur durch einen mächtigen Garanten - sei es ein souveräner Fürst oder ein souveränes Gremium - gewährleistet schien. Allerdings hat er die analytische Perspektive seiner Untersuchungen im Laufe seines Lebens grundlegend gewechselt, und so muß bei der Lektüre zwischen dem "frühen" Parsons und dem "späten" Parsons unterschieden werden.

In seinen frühen Werken [2] entwirft Parsons ein theoretisches Konzept, das von der Untersuchung des

---

1) Edward C. Devereux, Jr.: Parsons' Sociological Theory; in: Max Black Hrsg.: The Social Theories of Talcott Parsons, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1961, S. 33 f.; hier zitiert nach: Enno Schwanenberg: Soziales Handeln - Die Theorie und ihr Problem; Bern, Stuttgart, Wien 197o, S. 255

2) Vor allem: T. Parsons: The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers; Glencoe III. 1937, 3. Aufl. 1964

"unit act", der einzelnen Handlung und ihren situativen Bedingungen ausgeht, die Kombination und Integration vieler individueller Handlungsmuster betrachtet und schließlich zur synthetischen Konstruktion des allgemeinen Handlungssystems vorstößt. Ausgangspunkt des theoretischen Vorgehens ist also das Handeln bzw. die handelnde Person. [1] Sie handelt unter den Bedingungen einer Situation im Hinblick auf bestimmte Zwecke. Oberstes Ziel ihres Handelns ist die optimale Gratifikation oder Bedürfnisbefriedigung.

Die wichtigsten Komponenten, ohne die Handeln nicht gedacht werden kann, sind also: die Handelnden (actors), die Situation des Handelnden (situation of action) und die Orientierung der bzw. des Handelnden gegenüber der Situation (orientation of the actor of the situation).

Zwei und mehr handelnde Individuen bilden nun ein Handlungssystem, in welchem ihr Handeln in Wechselwirkung steht. Parsons benutzt zunächst das Handlungsmodell [2] des Symbolischen Interaktionismus: Motiviert von dem Wunsch nach möglichst weitgehender Bedürfnisbefriedigung richtet Ego eine Handlung an Alter. Ego berücksichtigt dabei seinen

---

1) Das Handeln gerät bei Parsons zum Bezugspunkt für seinen Versuch eine "allgemeine Handlungstheorie" zu begründen, die den kategorialen Rahmen für alle sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Disziplinen abgeben soll. Dieser Aspekt, der in Parsons' Arbeiten einen zentralen Stellenwert hat, bleibt in meinen Ausführungen unberücksichtigt, da er für den hier diskutierten Zusammenhang keine besondere Bedeutung besitzt. Ausführlich setzt sich mit diesem Anspruch Ralf Dahrendorf auseinander, in: ders.: Pfade aus Utopia, München 1967, S. 212 ff.

2) Eine übersichtliche Beschreibung des Interaktionsschemas beim frühen Parsons findet sich bei A. G. Brandenburg: Systemzwang und Autonomie. Gesellschaft und Persönlichkeit bei T. Parsons, Düsseldorf 1971, S. 53 ff.

"Status" im Geflecht des sozialen Systems sowie seine aktuellen und latenten Rollenpartizipationen. Außerdem berücksichtigt er seine bisher erworbenen Kenntnisse über die geltenden gemeinsam geteilten "standards" sozialen Verhaltens, an denen sich die Interaktionen der Gesellschaftsmitglieder orientieren müssen. Ego muß eine Antizipation der erwartbaren Verhaltensreaktion von Alter leisten. Grundbedingung für ein stabiles Interaktionssystem ist, daß die Akteure an die "Konformität" eines gemeinsamen Systems von wertorientierten Standards gebunden sind. Diese Konformität als Modus für die Erfüllung der eigenen "need-dispositions" stimmt überein mit Konformität als Bedingung der Bevorzugung günstiger und Vermeidung ungünstiger Reaktionen der anderen. Das "social system" resultiert aus dem Netz von Interaktionen einer Vielzahl von Akteuren, deren Handlungen orientiert sind an Regeln, die Komplexe gemeinsamer Erwartungen, die Rollen und Sanktionen betreffend, darstellen. Die Konformität der gesellschaftlichen Subjekte mit den gemeinsam geteilten Standards ist gesichert durch das Interesse aller an gelingender Interaktion zwecks eigener Bedürfnisbefriedigung. Das Gesellschaftssystem erscheint als quasi-rationale Konsequenz und Konstruktion seiner Subjekte, die ihre Verhaltensweisen im eigenen Interesse aufeinander abzustimmen genötigt sind. [1]

"Das System ist der generalisierte, personifizierte Andere." [2]

---

1) T. Parsons: The Structure of Social Action, New York, Mc. Graw-Hill 1937
T. Parsons / E.A. Shils: Toward a General Theory of Action, Cambridge, Harvard University Press, 1951

2) Wolf-Dieter Narr: Theoriebegriffe und Systemtheorie; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972, S. 111

Bis zu dieser Stelle dringt auch der Symbolische Interaktionismus vor, doch an diesem Punkt verharrt er und richtet sein analytisches Interesse ausschließlich auf die Taktiken und Strategien der einzelnen Handelnden, wie sie wechselseitig ihr Bedürfnisbefriedigungsinteresse aneinander abarbeiten.
Parsons eröffnet in seinen späten Arbeiten zunehmend eine umgekehrte Perspektive des theoretischen Zugriffs. Nicht länger wird das soziale System als eine Art Emanation der Abstimmungen von Handlungsinteressen der Gesellschaftsmitglieder verstanden. Die Frage nach den Standards, an denen die Handelnden sich orientieren, gerät zunehmend zur Frage nach den Bedingungen, von denen der Fortbestand des sozialen Systems als solchem abhängt, und zur Frage nach den Werten, die daraus für das Systemüberleben resultieren. Die Analyse nimmt ihren Ausgang von der Existenz des Gesamtsystems, sie fragt nach den Bedingungen der Möglichkeit für seine Gleichgewichtserhaltung. [1] Von den überindividuellen Systemstrukturen ausgehend fragt Parsons nach deren funktionalen Erfordernissen und kommt nur unter diesem Aspekt zu den untergeordneten Systemen, zu den sozialen Gruppen, zu den Einzelpersonen schließlich und ihren Handlungsmöglichkeiten, die ihnen als Systemelementen übrigbleiben und abverlangt werden. Aus dieser umgekehrten Perspektive wird das Individuum als ein Systembestandteil verstanden, der sich in dem Sinne funktional zu verhalten hat, daß er zur Bestandserhaltung des Systemgesamts beiträgt.

---

1) T. Parsons in Zusammenarbeit mit Robert F. Bales, James Olds, Morris Zelditch und Philip E. Slater: Family, Socialization and Interaction Process, Glencoe, Ill., The Free Press, 1955
T. Parsons: The Social System, Glencoe, Ill., 1961

Grundlegender Bezugsrahmen bleibt jedoch in beiden Perspektiven das Konzept Handlung. Dabei ist jedoch zu beachten, daß Handlungssysteme nicht etwa als aus konkreten Verhaltensweisen bestehend betrachtet werden, sondern als aufgebaut "aus den organisierten Beziehungen zwischen Handlungen oder Verhaltensschemata." [1] Es wird nicht etwa irgendeine Ganzheit als oberste und bestimmende hypostasiert, sondern die "Totalität der Beziehungen der Teile" [2] ist Untersuchungsgegenstand. Die Theorie

"stilisiert somit weder die Totalität zu einem eigenen Phänomen empor noch isoliert und schematisiert sie die Teile, ohne die Komplexität der Beziehungen untereinander zu beachten." 3)

Systeme werden "im Verhältnis zum konkreten sozialen Interaktionsverhalten durch Abstraktion definiert."[4] Sie haben den Status analytischer Konstruktionen. [5]

Ein S y s t e m besteht aus der Summe der Beziehungen, die seine Teile, Elemente oder Einheiten (units) untereinander haben. Die Menge der Beziehungen sagt etwas über den Grad der Komplexität des Systems aus.

Das System steht in Austauschbeziehungen mit seinen U m w e l t e n (environments), die ihrerseits als Systeme betrachtet werden. Man kann sagen, daß die Zonen, die aus den input-output= Relationen bestehen, die S y s t e m g r e n z e n ausmachen.

"Wir sind der Meinung, daß die Grenzen zwischen jeweils zwei Handlungssystemen eine 'Zone' strukturierter Bestandteile und Muster umfaßt, die theoretisch als zu b e i d e n Systemen g e h ö r i g, also nicht bloß dem einen oder anderen System zugeordnet, behandelt werden muß." 6)

---

1) Stefan Jensen: Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld 197o
2) W.-D. Narr: Theoriebegriffe...; a.a.O., S. 99
3) a.a.O.
4) T. Parsons: Das System moderner Gesellschaften, a.a.O., S. 12
5) a.a.O.
6) a.a.O., S. 14

Elemente des Systems können ihrerseits als Systeme betrachtet werden; sie gelten als "Subsysteme". Ihre Umwelten sind die anderen Systemelemente und durch diese mittelbar das übergeordnete System, das ihre Austauschbeziehungen zu den anderen Systemelementen regelt. Wesentlich ist, daß zwischen allen Systembestandteilen ein Verhältnis der Interdependenz angenommen wird. Eine weiterhin bedeutsame Grundannahme besteht darin, daß soziale Systeme grundsätzlich als "offene" Systeme betrachtet werden. [1] Daher sind sie auf Austauschbeziehungen mit ihren Umwelten angewiesen. Als Umwelten für das soziale System gelten unter anderen die physische Umwelt, [2] die Persönlichkeitssysteme der Mitglieder, das kulturelle System von Technik und Wissenschaft. [3]

Aus der O f f e n h e i t des sozialen Systems erwachsen ihm Probleme für die Bestandserhaltung seiner Struktur. Zur Kennzeichnung der vier H a u p t p r o b l e m e, die das System ständig bewältigen muß, um sein strukturelles Equilibrium aufrecht halten zu können, entwickelt Parsons das sogenannte "AGIL-Schema." Darin stehen

A für "adaptation" = Anpassung,

G für "goal-attainment" = Zielerreichung

I für "integration" = Integration der Systembestandteile,

---

1) T. Parsons: Das System moderner Gesellschaften, a.a.O., S. 15

2) a.a.O., S. 14

3) Parsons muß selbst zugeben, daß die immer neuen Gliederungsversuche, die er in seinen Arbeiten an verschiedensten Stellen vorlegt, unbefriedigend bleiben: "Die komplexen Beziehungen zwischen den einzelnen Handlungssubsystemen sowie zwischen den einzelnen Gesellschaftssubsystemen lassen aber eine wirklich saubere Einteilung nicht zu." - a.a.O., S. 21

L für "latency" oder "latent pattern maintenance" = Aufrechterhaltung der geltenden Systemwerte. [1)]

Die A-Funktion meint die Aufgabe des Systems, sich an die wechselnden Umweltbedingungen anzupassen, um Austauschprozesse mit ihr und damit seine Bestandserhaltung zu sichern.
Die G-Funktion meint das Erfordernis, daß das System in den Austauschprozessen mit seiner Umwelt auch wirklich sein gestecktes Systemziel verfolgt, seine Außenbeziehungen also selektiv und zielkonform gestaltet.
Die I-Funktion richtet sich auf das Innenleben des Systems und bezeichnet die Voraussetzung funktionierender Beziehungen und Austauschrelationen zwischen den Systembestandteilen. Um den Systembestand zu gewährleisten, bedarf es eines Mindestmaßes an Kohärenz und Kooperation der Mitglieder.
Die L-Funktion schließlich bezieht sich auf die Notwendigkeit, daß die wichtigen Systemwerte von allen Systemmitgliedern gleichermaßen beachtet werden. Die gemeinsame Anerkennung von Werten stellt die notwendige Motivation der Systembestandteile für solidarische Mitgliedschaft bereit.

---

1) Ausführlich beschreibt Parsons die vier wichtigsten Systemfunktionen in: T. Parsons: An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action, in: S. Koch (Hrsg.): Psychology: A Study of a Science, Bd. 3, New York, Toronto, London, 1959, p.612 ff; - Ein Anwendungsbeispiel findet sich in: T. Parsons: Das System moderner Gesellschaften, a.a.O., S. 15; Zur deutschen Rezeption und Kritik des AGIL-Schemas vgl.: W.-D. Narr: Theoriebegriffe ..., a.a.O., S. 112; A.G. Brandenburg: a.a.O., S. 29 ff; Enno Schwanenburg: a.a.O., S. 135 ff.

Beziehen sich die Aussagen des AGIL-Schemas auf den f u n k t i o n a l e n Aspekt der strukturfunktionalen System-Untersuchung, so zielen die sogenannten "pattern variables", - Alternativen für Handlungsorientierungen -, auf die Kennzeichnung der S t r u k t u r von Systemen. [1] Parsons geht von der Überlegung aus, daß der Handelnde in Interaktionen nicht vor restlos determinierten Verhaltensanforderungen steht, sondern daß er sich immer zwischen Gruppen alternativer Handlungsorientierungen zu entscheiden hat.

"Eine Orientierungsalternative ist eine Dichotomie, in der ein Aktor eine Seite ausgewählt haben muß, bevor die Bedeutung einer Situation für ihn bestimmt ist und er in dieser Situation handeln kann." 2)

Wegen ihrer Bedeutsamkeit für das Verständnis der Teilkultur-Diskussion seien sie hier ebenfalls vorgestellt.

1. affektives oder affektiv neutrales Verhalten (affectivity - affective neutrality)
   Zu wählen ist also, ob man Emotionen in sein Verhalten mit eingehen läßt, oder ob die Situation so definiert wird, daß man seine Emotionen nicht zeigt.

---

1) T. Parsons / E.A. Shils (Hrsg.): Toward a General Theory of Action, a.a.O., S. 77; vgl. zum Folgenden auch die Darstellungen bei: A.G. Brandenburg, op. cit., a.a.O., S. 63; Dietrich Rüschemeyer in seiner Einleitung zu T. Parsons: Soziologische Theorie, Neuwied, Berlin 1964, S. 26; W.-D. Narr: op. cit. a.a. O., S. 112; S.N. Eisenstadt: Altersgruppen und Sozialstruktur, in: L. v.Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft; Köln, Berlin 1968/5, S. 78

2) Im Anschluß an Max Webers und Ferdinand Tönnies' Begriffe "Vergemeinschaftung" und "Vergesellschaftung", die bei diesen zur unmittelbaren Kennzeichnung von Gesellschaftstypen herangezogen wurden.

2. funktional diffuses oder funktional spezifisches Verhalten
(diffuseness - specifity)
Hier steht in Frage, ob man in einer Situation in einer spezifischen Rolle und Funktion sich zu verhalten hat, oder ob man beliebige Aspekte seiner ganzen Person in das Verhalten eingehen lassen kann.

3. Partikularismus oder Universalismus
(particularism - universalism)
Es muß entschieden werden, ob das Verhalten in dieser Situation nach Kriterien ausgesprochen partikularistischer Beziehungsgestaltung zu verlaufen hat, oder ob es universalistischen Prinzipien folgen soll. Für einen Arzt oder Lehrer gelten z.B. universalistische Verhaltensorientierungen, da von ihnen verlangt ist, daß sie alle ihre Klienten nach gleichen Grundsätzen behandeln. In Verwandtschaftsbeziehungen wird partikularistisch gehandelt, weil z.B. das Kind zu allen Personen des Verwandschaftssystems Beziehungen jeweils besonderer Art hat, - so zum Vater, zur älteren Schwester, zum jüngeren Bruder, zur Tante usw.

4. zugeschriebene Eigenschaften oder Leistung
(quality - performance)
Gewählt werden muß, ob man Interaktionspartner in der gegebenen Situation nach zugeschriebenen Eigenschaften (z.B. als Großvater gleichzeitig Familienoberhaupt) oder nach ihren faktischen Leistungen (Sachkompetenz z.B.) behandelt.

5. Selbstorientierung oder Kollektivitätsorientierun
(self-orientation - collectivity orientation)
Hier ist zu entscheiden, ob der Handelnde sein Verhalten primär am Eigennutzen oder am Interesse eines übergeordneten Kollektivs orientiert.

Dienten die pattern-variables beim frühen Parsons noch dazu, die Handlungsbedingungen von Akteuren in Interaktionssituationen zu erörtern und je nach unterschiedlicher Konstellation der Orientierungen diese Situationen zu klassifizieren, so geraten sie dem späteren Parsons immer mehr zu einem Mittel auch für die Kennzeichnung von Gruppen und ganzen Gesellschaftstypen. "Jedes soziale System ist durch eine Mischung dieser pattern-variables zu beschreiben." 1)

Parsons glaubt, mit seiner strukturfunktionalen Systemtheorie eine Antwort auf Hobbes' Frage gefunden zu haben, wie es möglich sei, daß Gesellschaft besteht. Das Bestandserhaltungsinteresse des Systems ist das Datum, an dem sich alle Abläufe im System sowie sein Außenverhalten ausrichten.

"Der funktionale Bezug aller Bedingungen, Haltungen, Aktionen und Prozesse auf das Gesamtsystem und sein Erhalten macht den Kernpunkt der strukturfunktionalen Theorie im Sinne Parsons' aus. Erhaltung des Systems meint einen geordneten, im Gleichgewicht befindlichen Systemzustand, der alle Vorgänge als ordnungspositiv oder ordnungsnegativ definieren läßt." 2)

"Funktionale Bedeutung ist ... ihrem Wesen nach teleologisch.Ein Prozeß oder eine Reihe von Bedingungen können entweder zur Erhaltung (oder Entwicklung) des Systems 'beitragen', oder aber sie sind 'dysfunktional', d.h. sie beeinträchtigen die Integration, die Wirksamkeit usw. des Systems." 3)

---

1) W.-D. Narr: Theoriebegriffe ..., a.a.O., S. 112; - Ein Beispiel für die Anwendung der pattern-variables liefert Parsons in dem Aufsatz: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur, in: T. Parsons: Soziologische Theorie, a.a.O., S. 16o - 2o5

2) W.-D. Narr: Theoriebegriffe ..., a.a.O., S. 113

3) T. Parsons: Soziologische Theorie, a.a.O., S. 38

VI. 2.3. Sozialisation bei Parsons

Aus der Perspektive der an oberste Stelle gerückten Bestandserhaltungsformel muß auch die Sozialisationstatsache gesehen werden. Das System braucht Nachkommen, um seinen Bestand zu sichern. Die soziale Struktur muß an die nachwachsende Generation übertragen werden. Insofern steht Sozialisation ganz im Dienste der L-Funktion: der Vermittlung der geltenden Systemwerte und Verhaltensmuster an die Heranwachsenden. Neugeborene sind vom Systemstandpunkt aus ebenfalls eine Art Umweltproblem. Das System muß dafür sorgen, daß die zunächst völlig systemfremden und systemuntauglichen Nachfahren die Mitgliedschaft im System erlangen (durch Sozialisation), und daß sie an die Plätze im System gelangen, wo sie für das Überleben und die Equilibriumsbalance benötigt werden. Sozialisation und Allokation sind also die beiden Hauptaufgaben (=Funktionen) des Erziehungssystems gegenüber der Gesellschaft.

Zur Beantwortung der Frage, wie es denn dazu komme, daß die Heranwachsenden die geltenden Werte nicht nur aufgrund äußerlicher Sanktionen befolgen, sondern sie im Sozialisationsprozeß sich selbst zueigen machen, eben "internalisieren", greift Parsons auf die Arbeiten Sigmund Freuds zurück,mit denen er sich seit 193o intensiv

auseinandergesetzt hat. [1] Die starke affektive Einbettung des Kindes in seine Geburtsfamilie wird zum Medium für die Übernahme des herrschenden Wertsystems.

"Das Kind entwickelt eine Bindung an die Mutter als ein Objekt und zwar so, daß die Organisation des daraus hervorgehenden Motivationssystems nicht einfach nur eine Funktion seiner eigenen, autonomen Bedürfnisse ist, sondern auch der Art und Weise, wie die Reaktionen der Mutter auf diese Bedürfnisse organisiert sind. Der Säugling wird somit schon in den ersten Wochen, wenn nicht Tagen seines Lebens in ein soziales System integriert." 2)

Parsons beschreibt ausführlich, wie im Durchgang durch die verschiedenen Freudianischen Entwicklungsphasen sich die Persönlichkeit des Kindes zu "Es", "Ich" und "Überich" ausdifferenziert. Dabei ist ihm daran gelegen,

(1.) die Abhängigkeit der Inhalte und modi der Sozialisation von der herrschenden Werthierarchie des umgebenden Gesellschaftssystems zu betonen, und

(2.) die Notwendigkeit herauszuarbeiten, daß

---

1) Vgl. z.B. T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung: Freuds Beitrag zur Integration von Psychologie und Soziologie; in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt 1968 (Glencoe, Ill. 1964) - und: T. Parsons: Das Inzesttabu in seiner Beziehung zur Sozialstruktur und zur Sozialisierung des Kindes, in: Ders.: Soziologische Theorie, a.a.O., S. 1o9-135 (Original: 1954). - Roland Reichwein bemerkt allerdings dazu: "In der Tat ist die psychoanalytische Theorie für Parsons eigentlich nur eine Hilfskonstruktion, die die Plausibilität seiner Argumentationsketten erhöht,ohne sie wirklich mitzutragen." - in: Ders.: Sozialisation und Individuation in der Theorie von T. Parsons, in: Zeitschrift "Soziale Welt", 7o/71, Heft 2. S. 161 ff., hier: S. 179; - die differenzierteste und abgewogenste Erörterung dieser Problematik findet sich in der Arbeit von E. Schwanenberg, op. cit., S. 175 ff.

2) T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung, a.a.O., S. 1o9 f.

gerade eine Primärgruppe mit den Eigenschaften der Kernfamilie Voraussetzung für wirkliche Internalisierung der geltenden Wertmuster ist.

Diese Eigenschaften der Kernfamilie bestehen in ihrer partikularistischen Orientierung: die in ihr geltenden Alternativen der pattern variables lassen sich mit der Kombination affectivity, diffuseness, particularism, quality, self orientation bezeichnen. Weitere für wirksame Sozialisationsleistungen der Kernfamilie wichtige Voraussetzungen sind, daß sie eine kleine, also interaktionsintensive und doch überschaubare Gruppe ist, daß sie Grundmodelle für das Rollenlernen der Kinder in der

"strukturellen Differenzierung der Familiengruppe entlang der ... Macht- und Hierarchieachse einerseits und der instrumental-expressiven Achse andererseits" 1)

anbietet, daß sie von zeitlich länger andauerndem Bestand ist und daß sie schließlich eine "sich selbst auflösende Gruppe" darstellt.

Der Witz des gesamten Gedankenganges, der von Parsons in seinen zahlreichen Arbeiten natürlich wesentlich ausführlicher ausgearbeitet wurde, ist der, daß Parsons mit Hilfe der Pattern Variables moderne Gesellschaften eindeutig als "universalistische" kennzeichnet, daß aber die Kernfamilie ihre wichtige sozialisierende Funktion innerhalb dieser Gesellschaften gerade deswegen erhält, weil Parsons Freuds Auffassungen so weit adaptiert hat, daß er von der Bedeutung einer affektiven Einbindung des Sozialisanden in eine partikularistische Primärgruppe als Voraussetzung für seine Persönlichkeitsentwicklung zutiefst überzeugt ist.

---

1) T. Parsons: Das Inzesttabu ..., a.a.O., S. 113

Daher muß diese Kernfamilie auch in sich selbst die Bedingungen tragen, die den Heranwachsenden später aus dem Verband heraustreiben und ihn für erfolgreiches Handeln in Rollen vorbereiten, die nach der universalistischen Seite der Dichotomie der Pattern Variables ausgelegt sind. Derartige Bedingungen sind gegeben in den Aspekten des Rollenverhaltens der Familienmitglieder (insbesondere der Eltern), die ihr Verhalten zu den außerhalb der Familie befindlichen sozialen Umwelten betreffen, - also etwa im Beruf des Vaters. [1] Diese Verhaltensweisen können also vom Kind schon in der Kernfamilie modellhaft erfahren und ansatzweise erlernt werden. Die zweite Bedingung für die Auflösung der Kernfamilie sieht Parsons in dem universal gültigen Inzest-

---

1) Hier drücke ich mich wesentlich zurückhaltender aus, als es Parsons - vor allem in seinen Schriften der vierziger und fünfziger Jahre - zu tun pflegte. Ihm war der berufstätige Vater der eindeutige Repräsentant universalistischer Verhaltensweisen, während die Mutter als Hausfrau ganz die emotional-expressiven, partikularistischen und diffusen Verhaltensorientierungen vorlebte. Demnach sollen es die Mädchen auch leichter gehabt haben, im Jugendalter einen harmonischen Übergang von ihrer Tochter- zur Mutterrolle zu bewältigen: Sie brauchten nur das Modell Mutter auf ihre Weise nachzuahmen. Die Jungen hatten im außerhalb der Familiengruppe berufstätigen Vater dagegen nur ein vages und in wichtigen Zügen auch unvollständiges Vorbild und gerieten von daher im Jugendalter in schwierigere Krisen auf dem Weg zu ihrer Berufs- und Rollenfindung. - Vgl.: T. Parsons: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft; in: L. v.Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft; a.a.O., S. 131 ff.

tabu. [1] Die negative Komponente des Inzesttabus ist dabei weniger bedeutsam als die positive: sie besagt nämlich die Verpflichtung für die in der Familie Heranwachsenden,

"durch Heirat in eine andere Gruppe Funktionen sowohl für die untergeordnete Einheit, als auch für die weitere Gesellschaft zu erfüllen. Inzest würde bedeuten, daß man sich der Verpflichtung entzieht, zur Bildung und Aufrechterhaltung überfamiliärer Bindungen beizutragen, von denen wichtige wirtschaftliche, politische und religiöse Funktionen der Gesellschaft abhängen." 2)

Bevor ich den weiteren Verlauf des Sozialisationsprozesses in der Parsonsschen Auffassung darlege, fasse ich die wichtigsten Aspekte der bisherigen Ausführungen zusammen:

1. Die Sozialisationstatsache wird unter dem Gesichtspunkt der Bestandserhaltung des Gesamtsystems als ein input-output= Prozeß mit einer Umwelt in der Gestalt der noch nicht integrierten Nachfahren gesehen.

2. Sozialisation muß bewirken, daß die Sozialisanden die geltenden Systemwerte nach dem Muster der von Freud beschriebenen Mechanismen i n t e r n a l i s i e r e n .

3. Sozialisation muß bewirken, daß die Sozialisanden in die Lage versetzt werden, die Funktionen später auszuüben, in denen das System sie benötigt. Sozialisation ist in diesem Sinne A l l o k a t i o n .

---

1) "Murdock ... hat festgestellt, daß keine Gesellschaft bekannt ist, in der der Inzest zwischen Mutter und Sohn, Vater und Tochter oder leiblichem Bruder und Schwester erlaubt ist."
- T. Parsons in: Das Inzesttabu ..., a.a.O., S. 11o

2) a.a.O., S. 118

4. Der universalistische Gesellschaftstyp braucht für die primäre Phase der Sozialisation die partikularistische Kernfamilie, in der die Grunddispositionen für die weitere Entwicklung angelegt werden.

VI. 2.4. Sekundäre Sozialisation bei Parsons

Die Prozesse weiterführender Sozialisation werden von Parsons im Grunde linear weitergedacht analog den konstitutiven Faktoren für die primäre Sozialisation.

Das Kind hat nun die "Grundqualifikationen des Rollenhandelns" erworben, und es ist seine Aufgabe, immer neue Rollen zu übernehmen, indem es die darin enthaltenen Verhaltenserwartungen internalisiert. Hier liegt ein bedeutsamer Unterschied etwa zum Sozialisationsmodell des Symbolischen Interaktionismus. Dem Akteur des Symbolischen Interaktionismus bleibt die jeweils ausgeübte Rolle äußerlich, ein Rollen-"spiel" eben, demgegenüber er "Rollendistanz" bewahren kann, während Parsons, basierend auf dem Freudianischen Denkmodell sich die Sicherung der erforderlichen Systemloyalität der Mitglieder nur vorstellen kann, wenn gewährleistet ist, daß der Rollenträger sich mit seiner Rolle i d e n t i f i z i e r t, sie als Segment seiner Persönlichkeit integriert. [1)]

---

1) Zur Diskussion der unterschiedlichen Implikationen der Rollenkonzepte strukturfunktionaler und symbolisch-interaktionistischer Provenienz vgl.: Jürgen Habermas: Thesen zur Theorie der Sozialisation; a.a.O.

"Vom sozialen System her gesehen ist die Rolle ein Element jener allgemeinen Muster, denen das Handeln der beteiligten Individuen folgt. Doch handelt es sich hierbei nicht bloß um einen statistischen "Trend". Es handelt sich um Ziele und Verhaltensmaßstäbe. Vom Standpunkt des Handelnden her gesehen definiert sich seine Rolle durch die normativen Erwartungen der Gruppenmitglieder, die in den sozialen Traditionen zum Ausdruck kommen. Diese Erwartungen von seiten der Mitmenschen bilden ein wesentliches Merkmal der Situation, in die sich jeder Handelnde gestellt sieht. Es bringt Folgen für ihn mit sich, ob er diesen Erwartungen entspricht oder nicht: in einem Fall Anerkennung und Belohnung, im anderen Ablehnung und Bestrafung. Und was noch mehr ist: sie bilden einen Teil seiner eigenen Persönlichkeit. Im Verlauf des Sozialisierungsprozesses nimmt er - in mehr oder weniger starkem Maße - die Verhaltensmaßstäbe und Ideale der Gruppe in sich auf. Auf diese Weise werden sie, unabhängig von äußeren Sanktionen, zu wirksamen Motivierungskräften für sein eigenes Verhalten." 1)

Ein besonders aufschlußreiches Beispiel für Parsons' Auffassung von Prozessen sekundärer Sozialisation und ihrer funktionalen Deutung auf die Bestandserhaltungsformel hin ist sein Aufsatz "Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft." 2): Das in der Werthierarchie der

---

1) T. Parsons: Soziologische Theorie, a.a.O., S. 55

2) T. Parsons: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft; in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit; Frankfurt 1968, S. 161-193 - Es ist einer von jenen Parsons-Beiträgen, die von seiner affirmativen Einschätzung der US-amerikanischen Verhältnisse derart geprägt sind, daß sie jemandem, der nur ein Mindestmaß an kritischer Sichtweise gegenüber den Zuständen des dortigen wie auch des bundesrepublikanischen Bildungssystems entwickelt hat, wie blanker Zynismus anmuten. Einen Nutzen hat die unverblümte Apologie jedoch: sie spricht die Funktionen des Schulsystems aus, wie sie weitgehend sind, und sie verzichtet auf das Federlesen ideologisch verblendeter "Eigentlichkeits"-Pädagogen.

US-amerikanischen wie auch der anderen hochentwickelten westlichen Industriestaaten [1] oberste Wertmuster ist das des "instrumentalen Aktivismus" [2]. Das Wertmuster hat die Kennzeichnung

"instrumental" in dem Sinne, "daß menschliche Leistung nicht in sich selbst als Ziel begriffen wird, sondern als Mittel zur Erreichung von Zielen jenseits dieses Prozesses und seiner unmittelbaren Ergebnisse." 3) Es "ist insofern aktivistisch, als es auf die gemäß ethischer Grundsätze beurteilte Kontrolle oder Beherrschung der menschlichen Situation abzielt." 4)

Im Dienste der Bestandserhaltungsformel fällt dem Schulsystem und in ihm der Schulklasse in der Gesellschaft die folgende Funktion zu:

(1.) Sozialisation (= Verinnerlichung der Systemwerte durch die Schüler)

(2.) Selektion (= Verteilung der "Arbeitskraft-Kontingente" entsprechend den Systemerfordernissen; Weckung der Schülerbereitschaft und -fähigkeit, die für sie vom System vorgesehenen Erwachsenenrollen zu übernehmen).

In Entsprechung zum obersten Wertmuster des "instrumentalen Aktivismus" orientieren sich Sozialisation und Selektion am dominierenden Kriterium "Leistung". Zur Einschätzung von Leistung gibt es zwei maßgebliche Komponenten:

(1.) Der Grad der Fähigkeit für "kognitives Lernen"

---

1) Diese These verficht Parsons ausführlich in seinem Buch: Das System moderner Gesellschaften; a.a.O.

2) Zur Beschreibung des Wertmusters "instrumentaler Aktivismus" und seiner Genese vgl.: T. Parsons: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft, a.a.O., S. 131-155, hier: S. 134 f.

3) T. Parsons: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft; a.a.O., S. 134

4) a.a.O.

(= "Lernen von Informationen, Fertigkeiten und Bezugsrahmen, die mit empirischem Wissen und technologischer Bewältigung von Problemen verbunden sind")

(2.) der Grad der Internalisierung von gesellschaftlichen Normen
(= Gehorsam gegenüber dem Lehrer als Vertreter der Erwachsenengeneration; Fähigkeit, die gesellschaftlichen Normen auch gegenüber den Mitschülern zu vertreten u.ä.)

Von großer Wichtigkeit ist ferner die Legitimationsfunktion der Schulklasse. Da das Gesellschaftssystem die Herangewachsenen auf sehr unterschiedliche Positionen in der Statushierarchie plazieren muß, bedarf dieser Allokationsmodus der Legitimation, damit die Loyalität der Unterprivilegierten nicht gefährdet wird. In verblüffendem Zynismus nutzt die Sozialisationsinstitution Schule die Folgen der Ungerechtigkeiten des Systems, dem sie dient: - die unterschiedlichen Voraussetzungen nämlich, welche die Schulanfänger am Ende ihrer Primärsozialisation eben aufgrund der Statushierarchie der Gesellschaft erworben haben: Mit ihren unterschiedlichen Dispositionen treffen sie auf die Leistungsanforderungen eines Schulsystems, das von allen dasgleiche verlangt. Daraus erfolgt in jeder Schulklasse eine Differenzierung der Schüler entlang der Leistungsachse, die eine eigene Statushierarchie innerhalb der Klasse zur Folge hat, welche als Grundlage für die Selektion der Schüler dient. Dadurch, daß das Kind die Entwicklung dieser Statushierarchie selbst erlebt, und dadurch, daß es sie als Folge einer G l e i c h behandlung durch den im Sinne universalistischer

Orientierungen "fair" agierenden Lehrer erfährt, empfindet es dieses Auslesesystem als gerecht. Konsequenterweise billigt es die daraus resultierende unterschiedliche Allokation seiner Altersgenossen im Gesellschaftsgefüge. Auf diese Weise erfüllt die Schule eine wichtige integrative Funktion für das Gesamtsystem, weil es ihr gelingt, die Schüler darauf vorzubereiten, die späteren Statusdifferenzierungen als legitim einzuschätzen und etwa aus diesem Umstand sich ergebende Spannungen zu ertragen. [1)]

Im Hinblick auf den Fortgang des kindlichen Sozialisationsprozesses hat die Schulklasse dazu beizutragen, es auf die Obernahme universalistischer Verhaltensmuster vorzubereiten:

"Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert." 2) "Die Schulklasse ist so strukturiert, daß die Möglichkeit partikularistischer Behandlung stark eingeschränkt ist." 3)

---

1) Der angesprochene Aufsatz ist ein Musterbeispiel dafür, wie leicht bei Parsons ursprünglich deskriptiv gemeinte Sätze zu Äußerungen mit normativen Implikationen werden. Er beläßt es nicht bei der Analyse, hält die von ihm aufgezeigten Verhältnisse zugleich auch für notwendig und für im Großen und Ganzen wünschenswert funktionierend. Von der oberhalb aller gesellschaftlichen Einzelfragen angesiedelten systemtheoretischen Perspektive können Minderheitenprobleme schwerlich in das Zentrum sozialwissenschaftlichen Interesses geraten.

2) T. Parsons: Die Schulklasse als soziales System, a.a.O., S. 166

3) a.a.O., S. 17o - Mit dem Argument läßt sich sogar eine wünschbare Klassenmindestgröße verteidigen: gerade die große Zahl der Schüler macht partikularistische Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern unmöglich, erzwingt mithin universalistische Verhaltensorientierungen.

Parsons faßt die Bedeutung des Geschehens in der Grundschulklasse selbst zusammen:

"1. Emanzipation des Kindes von den primären emotionalen Bindungen an seine Familie;

2. Verinnerlichung einer Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen, die eine Stufe höher liegt als jene, die ihm nur durch seine Familie vermittelt wird;

3. Differenzierung der Schulklasse im Rahmen sowohl der tatsächlichen Leistung als auch der differentiellen Bewertung des Leistungserfolges und

4. vom Gesichtspunkt der Gesellschaft aus Selektion und Verteilung der menschlichen Ressourcen entsprechend dem Rollensystem der Erwachsenen." 1)

Man kann den bis hierher dargelegten Bestand an theoretischen Annahmen auch auf spätere Sozialisationsphasen und -instanzen anwenden. Der Rückgriff auf die Freud'schen Vorstellungen über die Phasen der Entwicklung und die Mechanismen, die zur Persönlichkeitsveränderungen führen, bleibt leitend. Die Annahme von prinzipiell permanent andauernden Sozialisationsprozessen wird von Parsons implizit in vielen seiner Arbeiten vertreten.

"Freuds eigener Beitrag ist hier vor allem auf die frühen Phasen der Sozialisierung und die ödipale Lösung gerichtet, aber die gleichen Prinzipien der Analyse können auch auf die späteren Phasen angewendet werden." 2)

Das folgt ja auch notwendig aus seinem struktur=funktionalen Ansatz: Das Individuum muß jeweils die Verhaltensmuster derjenigen Status-Rollen lernen, die das System von ihm erfordert. Wandlungen des Systems ziehen Anpassungsprozesse

---

1) T. Parsons: Die Schulklasse als soziales System, a.a.O., S. 179

2) T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung; a.a.O., S. 1oo

seiner Subsysteme bis hinunter auf die Ebene der jeweils betroffenen Persönlichkeitssysteme zwangsweise nach sich.
So hat die Handlungsmotivation der Handelnden im Laufe der Parsonschen Entwicklungsarbeit an seiner Theorie eine folgenreiche Veränderung erfahren: Wird ursprünglich von ihm im Konzept des voluntaristischen Handlungsbegriffes unterstellt, daß die Interagierenden unter dem Interesse optimaler Bedürfnisbefriedigung über wechselseitige Kompromißfindungen agieren, so schiebt sich später das Systeminteresse als die entscheidend alles Handeln beeinflussende Variable darüber: Bedürfnisbefriedigung k a n n überhaupt nur unter der Bedingung von Systemkonformität erzielt werden. [1)]
Bei Parsons finden wir implizit das Konzept mit den weitreichendsten Möglichkeiten für Sozialisationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Da man in neuen Rollen nur agieren kann, wenn man ihre zugehörigen Verhaltensmuster "internalisiert" (d.h. zu einem Bestandteil der eigenen Persönlichkeit macht), da außerdem die Auswirkungen der Systemanforderungen bis in die tiefsten Schichten selbst noch des "Es" [2)] hineinreichen (und eben umgekehrt gerichtete Prozesse nicht erfolgreich vorgestellt werden können [3)]) - so wird sich das Individuum im Gefolge veränderter Systembedürfnisse wandeln müssen. Und wenn die Wandlungsprozesse entsprechend hohe Umdispositio-

---

1) Zur Diskussion dieses Zusammenhanges vgl. R. Dahrendorf: Struktur und Funktion. Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie; in: ders.: Pfade aus Utopia; a.a.O., S. 239

2) T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung: Freuds Beitrag..., a.a.O., S. 99 ff.

3) An dieser Stelle befindet sich Alfred Lorenzers "Materialistische Sozialisationstheorie" in völligem Gegensatz zu Parsons. (Vgl. oben, Kap. III, S. 149 ff.)

nierungen erfordern, dann bedeutet das für die betroffenen Individuen eben Persönlichkeitsveränderungen "mit Haut und Haar", mit allen wesentlichen Rollen und bis in die tiefsten Schichten der Person. So hat ironischerweise derjenige im Zusammenhang dieser Arbeit angesprochene Ansatz, dem der größte Hang zum statischen Gesellschaftsverständnis nachgesagt wird [1], die radikalsten sozialisatorischen Konsequenzen für die Mitglieder des sozialen Systems vorgesehen -: eben weil sie als extrem systemdeterminierte aufgefaßt werden, als "übersozialisierte Menschen" [2], wie Parsons von seinen Kritikern vorgehalten wird.
Voraussetzung für vom Individuum verlangte Prozesse späterer Sozialisation sind entweder: sein Weg durch die Institutionen des sozialen Systems bis an die Stellen, wo es jeweils funktional eingesetzt wird, oder aber Wandlungsprozesse des sozialen Systems selbst. Das führt zur Frage nach der Möglichkeit sozialen Wandels in der Parsonsschen Konzeption und zur Frage nach der Einschätzung des Phänomens "jugendliche Teilkultur" im gleichen theoretischen Zusammenhang.

---

1) Dahrendorf, a.a.O., S. 237 f.

2) Dennis H. Wrong: The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology; in: American Sociological Review, April 1961, p. 185

VI. 2.5. Strukturwandel, Abweichung und Kontrolle

Selbstverständlich ist das soziale System ständig in einem dynamischen Prozeß begriffen, schon allein deswegen, weil es ja aus lebendigen Menschen besteht, die geboren werden, Kindheit, Jugendzeit, Erwachsenenalter durchlaufen und sterben. Außerdem verlangen die Input-Output-Relationen zur Umwelt fortwährende Anpassungsprozesse. Diese Dynamik bewegt sich immer unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung des Systemequilibriums. Es wird erhalten auch dann noch, wenn sich Strukturwandel vollzieht.

"Ein unerläßlicher Teil der Gleichgewichtsprozesse in umfassenderen Systemen ist der Strukturwandel in Subsystemen. Das Leben eines Menschen ist so kurz, daß die konkreten Rolleneinheiten eines gesamtgesellschaftlichen Systems ständig ihre Struktur wandeln müssen, das heißt, daß sie der Sozialisierung unterliegen."

Als Beispiel dafür kann die "Kernfamilie" dienen:

"Auch wenn die institutionalisierten Normen, die'die Familie' in einer Gesellschaft oder in einem gesellschaftlichen Sektor definieren, lange Zeit stabil bleiben, ist die k o n k r e t e F a m i l i e niemals mit diesen Rollendefinitionen identisch; ... Ähnliches gilt für andere Einheiten gesamtgesellschaftlicher Subsysteme." 1)

Quellen möglicher Strukturwandlungsprozesse in sozialen Systemen können sowohl "exogener" als auch "endogener" Natur sein. 2) Zu den exogenen Quellen rechnet Parsons Veränderungen in den Umwelten des betroffenen Systems, "genetische Veränderungen" etwa im Organismussystem, Veränderungen

---

1) T. Parsons: Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze; a.a.O., S. 37

2) a.a.O.

des "technischen Wissens" im kulturellen System, Veränderungen aber auch in benachbarten sozialen Systemen (z.B. Verhältnis verschiedener Staaten zueinander; Kulturaustausch zwischen Staaten, etc.). Endogene Wandlungstendenzen werden durch "Spannungen" ("tensions") in den "Beziehungen zwischen zwei oder mehr strukturellen Einheiten (z.B. Subsysteme eines Systems)" ausgelöst, die eine "Tendenz zum Ungleichgewicht in der Input= Output-Bilanz" [1] zwischen den betroffenen Einheiten bewirken. Wenn sich exogene oder endogene Wandlungstendenzen so durchsetzen können, daß die sozial sanktionierten Toleranzspielräume überschritten werden [2], kann nach Parsons von "abweichendem Verhalten" ("deviant behaviour") gesprochen werden. Im Rahmen seiner Entwicklung des Paradigmas der Sozialisation von Individuen in die Gesellschaft entwirft Parsons eine Typologie abweichenden Verhaltens. [3] Diese Typologie gilt ausdrücklich nicht nur für den Fall des abweichenden Verhaltens von Einzelpersonen, sondern auch für das abweichende Verhalten von Kleingruppen

---

1) T. Parsons: Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze; a.a.O., S. 38

2) In diesen sehr formalen und abstrakten Angaben ist nicht zu erkennen, wann im konkreten Fall etwa ein Tolerenzspielraum überschritten wird und wann nicht. Auf diese Parsons auch von seinen Kritikern (vgl. unten die Habermassche Beurteilung, S.276ff.)immer wieder vorgeworfene Schwierigkeit der Abstraktheit und Formalität seiner Konzepte stößt man auch bei den im Folgenden erörterten Begriffen zur "abweichenden Teilkultur".

3) Im Zusammenhang dieser Arbeit spare ich die ausführliche Vorstellung dieses Schemas aus.

oder noch größeren Subsystemen des sozialen Systems. [1] Es darf daher vermutet werden, daß sie sich auch für die Bezeichnung unterschiedlicher Formen von Teilkulturen heranziehen läßt.

Nun ist die Frage zu stellen, in welcher Form sich abweichendes Verhalten im System auswirkt und wie das System darauf reagiert.
Abweichungen sind für das System umso gravierender, je funktional bedeutsamer die betroffenen Systemeinheiten sind, je höher sie in der Systemhierarchie liegen, je dichter die von der Abweichung betroffenen Systemwerte an den Letztwerten des Systems liegen.
In der Dimension des sozialen Systems muß abweichendes Verhalten eines Subsystems zunächst den Widerstand übergeordneter Subsysteme, dann den der Institutionen und schließlich den des Gesamtsystems überwinden, wenn es sich kumulativ ausbreiten will.
In der Dimension des kulturellen Systems gerät abweichendes Verhalten zunächst in Konflikt mit den Rollenvorschriften, die die Interaktion mit gleichrangigen Systemeinheiten regeln, dann mit den hierarchisch darüber liegenden Gruppennormen, dann mit den institutionalisierten und kodifizierten Normen und schließlich mit den Letztwerten der Gesellschaft. Es ist auch zu bedenken, daß die durch die Sozialisation in allen Persönlichkeitssystemen internalisierten Systemwerte retardieren oder von vorneherein abweichende Ten-

---

1) Letztlich erhebt diese Typologie einen Gültigkeitsanspruch sogar gegenüber allen Abweichungsformen innerhalb des Bezugsrahmens des allgemeinen Handlungssystems, - also auch für Abweichungen in Organismussystemen, im Persönlichkeitssystem und im kulturellen System.

denzen abblocken. In hierarchischer Reihenfolge eingebaute Kontrollmechanismen sorgen in Analogie zu dem Modell kybernetischer Regelungs- und Kontrollprozesse dafür, daß die Abweichung in Schranken gehalten und nach Möglichkeit das vorherige Systemgleichgewicht oder ein neues Systemgleichgewicht wiederhergestellt wird. Ist ein solcher Prozeß nicht möglich, so kann die abweichende Systemeinheit i s o l i e r t werden,

- "die volle Konformität wird nicht wieder hergestellt, aber es kommt zu einem Arrangement, in dem akzeptiert wird, daß die betroffene Einheit eine geringere als die Normalleistung erbringt, und daß die anderen Einheiten die verbleibenden Aufgaben mitübernehmen." 1)

Auf das Problem der Teilkulturen angewendet läge hier der Fall einer von der Gesamtgesellschaft "geduldeten" Teilkultur vor. Eine weitere Lösung wäre die Betrauung des devianten Subsystems mit anderen Aufgaben, wobei dem Subsystem eine entweder von ihm in der Abweichung schon gefundene oder eine ihm vom übergeordneten System definierte Funktion auferlegt würde. Schließlich können die durch Abweichung entstandenen Störungen behoben werden durch eine innere Umstrukturierung des gestörten Subsystems. 2)

Falls dem abweichenden Subsystem eine n e u e F u n k t i o n für das Gesamtsystem zugeschrieben werden kann, die sich wünschenswert auch auf weitere Subsysteme ausdehnen sollte (= "Innovation"), so bewegt sich der Abweichungsmechanismus über die Stationen "Ausdifferenzierung" (d.h. dem System

---

1) T. Parsons: Das Problem des Strukturwandels, a.a.O., S. 39

2) Für diese Typen von Regelungsmechanismen des Systems wäre zu überprüfen, inwieweit sie auf Schilderungen empirischer Subkulturen anwendbar oder für empirische Forschungen operationalisierbar sind. Bisher haben diese Vorstellungen vor allem Eingang in die empirische Kleingruppenforschung gefunden.

wird eine neue Funktion bei der Lösung der funktionalen Systemprobleme zugewiesen), "Aufwertung" (d.h. dieser neuen Funktion des Subsystems wird der Charakter des Verstoßes gegen die Systemwerte genommen, und der Verstoß und/oder die betroffenen Normebenen werden so uminterpretiert, daß sie in Einklang miteinander gebracht werden) und "zunehmendes Miteinbegriffenwerden" ("Generalisierung"; - d.h. die neuen Verhaltensweisen werden in wachsendem Ausmaß von anderen Subsystemen ebenfalls übernommen).

In jedem Fall ist der Effekt all dieser geschilderten Abläufe des sozialen Wandels derart, daß am Ende entweder das alte oder ein neues Systemgleichgewicht wiederhergestellt sind.

VI. 3. Kritik

"Talcott Parsons ist wahrscheinlich der bedeutendste lebende Theoretiker auf dem Gebiet der Soziologie; sicher ist er der umstrittendste."1) Um die von Rüschemeyer notierte Umstrittenheit zu belegen, soll es an dieser Stelle ausreichen, noch zwei weitere Äußerungen kritisch bilanzierenden Charakters anzuführen. Ralf Dahrendorf gelangt nach seiner sehr differenzierten Auseinandersetzung mit dem Anspruch der Parsons-Theorie immerhin zu dem Zugeständnis:

"Seit Parsons ist die Soziologie dem Status einer reifen Wissenschaft näher als je zuvor." 2)

Erich Hahn beurteilt von marxistischer Warte Parsons' Arbeit als

"den soziologischen Anspruch einer Gesellschaft, die bei Strafe des Untergangs bemüht sein muß, am Bestehenden festzuhalten, sich gegen alle Entwicklung, alles Neue sorgfältig abzuschirmen. Die Soziologie wird zum Kontrollmechanismus, der das Handeln der Individuen in den vorgeschriebenen Bahnen hält."3) - "In der Sphäre der soziologischen Theorie ist Parsons der 'Anti-Marx'." 4)

Zumindest die letzte Einschätzung wird Parsons sich zur Ehre anrechnen, denn das hat er von seinen frühesten Arbeiten bis zu seinem "Manifest" im

---

1) Dietrich Rüschemeyer in seiner Einleitung zu: T. Parsons: Soziologische Theorie, a.a.O., S. 9

2) Ralf Dahrendorf: Pfade aus Utopia, a.a.O., S. 242

3) Erich Hahn: Soziale Wirklichkeit..., a.a.O., S. 77

4) a.a.O., S. 85

"System moderner Gesellschaften" für sich beansprucht. [1] Ganz sicher ist Parsons von entschieden konservativer Haltung, der die herrschenden Verhältnisse in den USA apologetisch bejaht, als Vorbild für alle anderen Nationen darlegt, dem sie sich notwendig in ihrer weiteren Entwicklung annähern müssen. Die schwierigen sozialen Probleme seines Landes bedenkt er mit Geringschätzung und in der sicheren Zuversicht, daß es sich dabei lediglich um Folgen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse handele, - bedauerlich aber unvermeidlich -, eine quantité négligeable, mit der das System schon wird leben können. Dieser Parsons provoziert Entrüstung. Es fällt schwer, solchen Hintergrund von der Auseinandersetzung mit seinem eigentlichen Theorie= Beitrag zu trennen.

Es war im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr möglich als eine zwangsläufig verkürzende Skizze seiner Theorie. Auch die folgende Kritik muß auswählen und kann einige der wichtigsten Einwände eher nur benennen als ausführlich diskutieren.

Fast alle Kritiker Parsons' beklagen sich über die "Unverständlichkeit seiner technischen Terminologie" [2]. Diese für sich genommen wäre zwar noch kein Grund für eine ernsthafte Infragestellung seines Werkes, aber sie scheint ein Indiz für gewichtigere Probleme zu sein: daß Parsons nämlich gar nicht daran gelegen zu sein scheint, spezielle soziologische Fragen zu erörtern, sondern daß es ihm in erster Linie darum geht, ein universelles Modell der sozialen Ordnung auf höchstem Ab-

---

1) Vgl. T. Parsons: Soziale Klassen und Klassenkampf im Lichte der neueren soziologischen Theorie, in: ders.: Soziologische Theorie, a.a.O., S. 206-222; und: ders.: Das System moderner Gesellschaften, a.a.O.

2) Ralf Dahrendorf: Pfade aus Utopia, a.a.O., S. 234

straktionsniveau zu entwickeln. [1] Nach Rüschemeyers Ansicht unterliegt er dabei der Eigengravitation komplexer Begriffssysteme, die dazu verleiten können, schon "die Obersetzung einer Vielfalt divergenter Beobachtungen in ihre Sprache" in die "Illusion der Erklärung" münden und "an die Stelle von Hypothesenbildung und logischer Ableitung treten" zu lassen. [2] Der "zunehmend kybernetische Sprachgebrauch" [3] ist Erich Hahn aus marxistischer Sicht jedoch mehr als Verführung durch die Faszination geschlossener Begriffssysteme. Ihm zeigt es die doppelt "idealistische" [4] Verhaftung des Parsonsschen Ansatzes an: Einerseits betrachte Parsons "lediglich e i n Moment wirklicher sozialer Systeme" [5], nämlich das der psychischen Beziehungen der Gesellschaftsmitglieder unter Ausklammerung der ökonomischen Aspekte und der Frage nach der gesellschaftlichen Verteilung von Macht [6]; andererseits müßte es dem "idealistisch" verkürzten Interesse einer überlebten Gesellschaftsformation natürlich daran gelegen sein, die Wirklichkeit der sozialen Verhältnisse nicht zu sehen, - statt dessen ein ideologisches Zerrbild in den Köpfen der Menschen zu verbreiten.
Von daher wird verständlich, warum auch die

---

1) Vgl. dazu Erich Hahn: Soziale Wirklichkeit..., a.a.O., S. 89

2) Dietrich Rüschemeyer, a.a.O., S. 14

3) Jürgen Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften; Philosophische Rundschau, Beiheft 5, 1967, S. 84; - Vgl. als Beispiel für solchen Sprachgebrauch: T. Parsons: Das Problem des Strukturwandels ..., a.a.O.

4) Die semantischen Implikationen des Begriffes "Idealismus" müssen bei Hahn im marxistischen Begriffsverständnis gedacht werden. - Erich Hahn, a.a.O., S. 79 f.

5) a.a.O.

6) Wolf-Dieter Narr: Theoriebegriffe ..., a.a.O., S. 114 f.; G.W. Mills: Kritik der soziologischen Denkweise, Neuwied 1963

Empiriefähigkeit der Parsonsschen Konzepte angezweifelt wird:

"Die Begriffe in Parsons' theoretischem Bezugssystem sind nicht operational ... definiert. Auch abgesehen davon zeichnen sie sich durch eine ungewöhnliche Vagheit und Mehrdeutigkeit aus." 1)

Habermas sieht eine Schwierigkeit darin, daß es kaum möglich sei, die für empirische Arbeiten erforderlichen "Abgrenzungen von gesellschaftlichen Systemen" zu bewerkstelligen. 2) Zu einer völlig anderen Einschätzung kommt Dahrendorf hinsichtlich dieser Frage:

"Einige seiner vielen Arbeiten aber, wie auch Untersuchungen von R.K. Merton, K. Davis, W.E. Moore, A. Gouldner und anderen, zeigen, daß die Kategorien der strukturell-funktionalen Theorie in eminenter Weise fruchtbar werden können." 3)

Wenn man sich Hahns "Idealismus"-Verdacht anschließt, muß allerdings die Frage gestellt werden, in welchem Sinne Parsonssche Konzepte empirisch "fruchtbar" werden und welche Aspekte von Realität von seinen theoretischen Netzen überhaupt eingefangen werden können.

Hahn und Dahrendorf bestreiten von jeweils unterschiedlichen gesellschaftstheoretischen Standpunkten her, daß es möglich sei, mit dem strukturfunktionalistischen Ansatz à la Parsons die Probleme des sozialen Wandels oder des gesellschaftlichen Konfliktes zu analysieren: und zwar sowohl

---

1) Dietrich Rüschemeyer, a.a.O., S. 14

2) Jürgen Habermas, a.a.O., S. 88 - Vgl. zu dieser Frage auch Adornos Bemerkung: "Weder nach oben noch nach unten entsprechen soziologische Abstraktionsniveaus einfach dem gesellschaftlichen Erkenntniswert. Deswegen ist von ihrer systematischen Vereinheitlichung durch ein Modell wie das 'funktionelle' von Parsons so wenig zu erhoffen." - In: Th. W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie; Neuwied, Berlin 1970/2, S. 83

3) Ralf Dahrendorf, a.a.O., S. 241

wegen seiner "idealistischen" Verkürzung, die "nicht zu den materiellen Triebkräften des gesellschaftlichen Lebens vorstößt" [1], und wegen der eigentümlichen "sozialen Funktion der Parsonsschen Theorie" [2], die sie zur affirmativen Theorie der zum Untergang bestimmten bürgerlichen Klassengesellschaft macht.

Das heißt aber nicht, daß man den strukturfunktionalen Ansatz schlechthin für untauglich hält:

"Die strukturell-funktionale Theorie dagegen ist aus der Soziologie heute nicht mehr wegzudenken. Ihre Probleme sind die Probleme jedes Soziologen, und Kritik an ihr verrät die Intention, sie zu verfeinern und zu erweitern, nicht die, sie zu verwerfen." 3)

Und Habermas geht noch etwas weiter, wenn er im Gegensatz zu Dahrendorf die strukturfunktionale Theoriebildung für dynamische Analysen grundsätzlich für geeignet hält:

"Die These, daß gesellschaftliche Konflikte und sozialstrukturelle Wandlungen im funktionalistischen Rahmen nicht zureichend analysiert werden können, läßt sich schwerlich halten." 4)

Aus einer so verstandenen Sicht benennt Habermas für die Parsonssche Fassung der Systemtheorie eher das Problem, daß es von prinzipieller Schwierigkeit sei, den postulierten Gleichgewichtszustand des Systems "ausreichend zuverlässig" zu definieren.

---

1) Erich Hahn, Soziale Wirklichkeit..., a.a.O., S. 84

2) a.a.O.

3) Ralf Dahrendorf, Pfade aus Utopia, a.a.O., S. 236 f

4) Jürgen Habermas, a.a.O., S. 85; - Vgl. auch den hohen Reifegrad, den die kybernetisch akzentuierte Systemtheorie im gleichen gesellschaftspolitischen Lager erlangt hat, von dem her auch Hahns Kritik geführt wird. - Z.B.: Georg Klaus: Kybernetik und Gesellschaft, Berlin (DDR) 1964; ders.: Wörterbuch der Kybernetik, Frankfurt 1969

Denn:

"Der Maßstab für historisches Leben und Überleben ist von den Interpretationen abhängig, die in einem gesellschaftlichen System gelten." 1)

Parsons begeht den Fehler, die von ihm vorgefundenen obersten Systemwerte einmal (idealistisch) als wichtigste Steuergröße für soziales Handeln in der Gesellschaft anzusehen, und sie zum zweiten schon kraft ihres Vorhandenseins als gültig anzuerkennen. Dabei übersieht er sowohl das Problem der prinzipiellen Interpretationsbedürftigkeit gerade solcher obersten Werte und den Umstand, daß es solche Kontrollwerte nicht einfach "gibt"; "sie könnten allenfalls auf dem Weg einer politischen Willensbildung 'gefunden' werden." 2) Dann müßten die Werte - unter der "Voraussetzung einer allgemeinen und öffentlichen Diskussion" und "auf der Grundlage von Informationen über die gegebenen Reproduktionsbedingungen des Systems" ihrerseits zur Diskussion gestellt werden. Der Parsonssche Wertindifferentismus hingegen muß unterm Bestandserhaltungsinteresse eines jeglichen gegebenen Systems die dort jeweils "herrschenden" Werte auch als die "funktionalen" ausmachen. Es ist ein immanenter Mangel der funktionalistischen Fragestellung, daß sie ein Hinterfragen der Geltung etablierter Normen a u s s i c h h e r a u s nicht zuläßt. Die Systemtheorie Parsons' konstatiert das System und befragt seine Strukturen auf ihre funktionale Leistung. Die Frage nach der Legitimität des Systems und der Berechtigung seiner Letztwerte stellt sie nicht.

---

1) J. Habermas, a.a.O., S. 88 - Zu dieser Frage vgl. ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 1968, S. 161 f.

2) J. Habermas, a.a.O., S. 89

Das schlägt sich auch in der Einschätzung des Sozialisationsprozesses nieder:

"Die Ordnung, in die der einzelne als eine fertige eintritt, ist für ihn nach Parsons die einzig lebensmögliche. Das einmal etablierte erweist sein Recht dem einzelnen gegenüber durch seine Sanktionsgewalt. Keinen Augenblick wird für Parsons zur Frage, wie ein jeweiliges Wertsystem zu den geschichtlichen Möglichkeiten einer Gesellschaft sich verhalte, oder ob es überhaupt auf die gegebene Ordnung passe, ihr angemessen sei. Damit tritt bei Parsons die herrschende Gesellschaft mit der ganzen Sicherheit ihres Anspruchs dem einzelnen von vornherein als einseitig heischende, Einpassung fordernde gegenüber." 1)

Enno Schwanenberg hat herausgearbeitet, daß gerade aus der Parsonsschen Weise der Systembetrachtung eine Sozialisierungstheorie resultieren muß, die ausgehend vom Interesse an der Bestandserhaltung des Systems diesen Gedanken konsequent zu der Annahme "der säkularen guten Gesellschaft" weitertreiben muß. Der Begriff der "guten Gesellschaft" ist moralische Voraussetzung und Legitimation für ein pädagogisches Bemühen, solche Bedürfnisdispositionen bei den Heranwachsenden auszubilden, die auf Konformität und Loyalität zielen, dagegen aber Entfremdung (bei Parsons: "alienation") gegenüber demselben nicht kennen. 2) In diesem Sachverhalt erblickt Schwanenberg die Ebene, "auf und an der die Auseinandersetzung um die Parsonische Theorie am heftigsten, am engagiertesten ist." 3)

---

1) W. Hofmann: Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht; Berlin (DDR) 1961, S. 127

2) Enno Schwanenberg, a.a.O., S. 257 f.; vgl. auch Enno Schwanenberg: Psychoanalyse versus Sozioanalyse oder: Die Aggression als kritisches Problem im Vergleich von Freud und Parsons; in: Lorenzer, Dahmer, Horn, Brede, Schwanenberg: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, Frankfurt 1971

3) Enno Schwanenberg, a.a.O., S. 258

Es zeigt sich hier wiederum der Fall einer Theorie der Sozialisation, eingebettet in eine breit ausgearbeitete soziologische Systemtheorie, die sowohl für Zwecke der Analyse als auch zu Zwecken der Praxisveränderung für sich allein niemals hinreichend sein kann. Strukturfunktionale Analyse bedarf einer vorgängigen Vergegenwärtigung des erkenntnisleitenden Interesses derer, die sie instrumental anwenden, unter den Bedingungen des historisch gegebenen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhanges. [1)]
Die strukturfunktionale Methode wird offen sein für die Möglichkeit, verschiedene Kristallisationspunkte oder Prozesse innerhalb eines sozialen Systems zu wählen, von denen her die dynamische Analyse ihren Ausgang nehmen kann. Sie wird sich auch unter konflikttheoretischem Gesichtspunkt nutzen lassen, - selbst unter der Absicht, aufgedeckte Strukturen zu verändern oder zu zerstören. [2)]

Mit Bezug auf die Sozialisationsproblematik ist Parsons' spezifische Leistung darin zu sehen,

"daß er eine detaillierte Analyse des letzten Gliedes der sozialen Determination vornimmt, der sozialen Determination, wie sie sich dem einzelnen Individuum gegenüber unmittelbar darstellt; er beschreibt die letzte Phase, den Mechanismus des Eindringens sozialer Werte, Normen usw. in die innere Konstitution des Individuums ... Er untersucht in erster Linie das Eingelagertsein dieser geistigen Prozesse in das Handeln, in Interaktionen." 3)

---

1) In diese Richtung weisen auch die abschließenden Überlegungen, die K.H. Tjaden im Nachwort seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Theorie sozialer Systeme anstellt. - K.H. Tjaden: Soziale Systeme, Neuwied und Berlin 1971, S. 439 ff.; desgleichen ders. in: Soziales System und sozialer Wandel, Stuttgart 1972/2, S. 284 f.

2) Vgl. Anmerkung 1)

3) Erich Hahn, a.a.O., S. 78

Für die von meiner Arbeit gestellte Frage war es wichtig, ein theoretisches Modell heranzuziehen, das sehr deutlich die Einbettung des Sozialisationsprozesses in den Gesamtzusammenhang der Gesellschaft aufzeigte. Aus solchem Eingelagertsein heraus kommt Parsons zu der Feststellung, daß von seiten der Sozialisanden sicher keine Innovationen gegenüber dem Gesellschaftssystem a u s g e h e n können. Aber aus gleichen Gründen trägt er wichtige Argumente zu der Annahme bei, daß gerade wegen der beträchtlichen Abhängigkeit der Individuen von ihrer sozialen Umwelt ihre Sozialisation niemals als abgeschlossen betrachtet werden kann. Mindestens im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse können so auch Jugendliche - unter entsprechenden Umständen - als Sozialisanden zugleich Mitträger von Strukturveränderungen werden, sobald ihre Sozialisationsagenten sich der Fetischisierung der geltenden Systemwerte verweigern.

Bei aller - noch nicht abgeschlossener - Kritik gegenüber seiner umstrittenen theoretischen Arbeit kann sein Beitrag vielleicht ein nützliches Korrektiv gegenüber der Versuchung sein, den ehrenwerten Wunsch nach emanzipatorischer Veränderung des Bestehenden allzuleicht schon mit der realen Gegebenheit der Voraussetzungen dafür zu verwechseln. Veränderung muß angestrebt werden in Ansehung der von Parsons beschriebenen Zusammenhänge.

VI. 4. Das Theorem von der jugendlichen Teilkultur

VI. 4.1. Parsons

Schon Parsons gebraucht bisweilen den Begriff von der jugendlichen Teilkultur, allerdings ohne ihn irgendwie zu präzisieren und mit inhaltlichen Erläuterungen, die keinen Anspruch auf Theoretisierung erheben wollen. [1)]
Auf die Funktion der peer group im Sozialisationsprozeß geht er schon ausführlicher ein: In der Latenzphase muß der Jugendliche das Problem des Übergangs von der Kernfamilie zur Erwachsenengesellschaft bewältigen. Inzesttabu und gesellschaftlich vermittelte Verhaltenserwartungen treiben den Jugendlichen aus der Familie heraus. In der Familie galt bei Interaktionen die Seite der Orientierungsalternativen, die unter dem Etikett "partikularistisch" zusammengefaßt werden kann: Soziale Verhaltensweisen tendierten eher zu Emotionalität, funktional diffusen, partikularistischen, askriptiven und mehr selbstorientierten Ausrichtungen. Das herrschende universalistische Muster in der Erwachsenengesellschaft fordert jedoch vor allem in den Rollen öffentlicher Interaktion und Berufsausübung die andere Seite der Verhaltensorientierungen. Allerdings muß der Erwachsene in seiner späteren Familienrolle als Vater oder Mutter

---

1) Vor allem in den beiden Aufsätzen: T. Parsons: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft; a.a.O.; und: T. Parsons: Alter und Geschlecht in der Sozialstruktur der Vereinigten Staaten; in: ders.: Soziologische Theorie, a.a.O., S. 65-83

auch wieder in der Lage sein, partikularistisch orientiert zu handeln. Für beides, für das Überleben der in der Geburtsfamilie erworbenen partikularistischen Verhaltenskompetenz und für das Training universalistischer Verhaltensorientierungen, besitzt die peer group eine wichtige Funktion. Die Interaktion mit den peers verlangt vom Heranwachsenden schon ein Verhalten nach außerfamilialen Kriterien. Andererseits kann er sich unter seinen peers ihm sympathische Partner auswählen, um - vor allem in den Freundschaftsdyaden - neuartige partikularistische Beziehungen zu pflegen, die mehr und mehr zum Ziel seiner aus der Geburtsfamilie verdrängten libidinösen Wünsche werden.

In beiden Dimensionen können neuartige Verhaltensweisen ausprobiert werden, wobei die Gefahr allzu negativer Sanktionen bei Fehlversuchen noch nicht zu stark ausgeprägt ist, denn die Mitgliedschaft in der peer group ist freiwillig und die Interaktionsthemen berühren noch keine besonders wichtigen gesellschaftlichen Strukturen, sodaß ihnen keine sonderliche Relevanz zukommt.

Schon an dieser Stelle sei auf wichtige Verkürzungen dieser noch überwiegend in ihrer peer-group= Funktion formulierten Auffassung von Jugendalter und Jugendkultur hingewiesen. Sie haben nämlich - wohl im Gefolge einer unmittelbaren oder mittelbaren Parsons-Adaption - immer wieder Eingang in die einschlägige Literatur gefunden:

- Die strukturfunktionale Gesamtschau des Problems neigt dazu, die konkreten Schwierigkeiten und konflikthaften Entwicklungen individueller Jugendlicher und jugendlicher Gruppen großzügig zu übergehen.

- Inhaltliche Aussagen von Jugendlichen, die abweichende Meinungen vertreten und abweichendes Verhalten praktizieren, werden in formal-funktionaler Analyse umgemünzt zu bloßen Emanationen eines Gesamtprozesses, dessen Sinn und normativ begriffenes Ziel man jedenfalls kennt. Abweichendes Verhalten wird inhaltlich nicht ernst genommen sondern nur auf seine Funktionalität überprüft.
- Einer oberflächlichen strukturfunktionalen Sichtweise fällt es schwer, die außerordentlich wichtige Bedeutung auch dieser Phase des Sozialisationsprozesses zu erkennen. Da das Entscheidende ja schon geschehen sei (Primärsozialisation in der Kernfamilie) und eigene Berufsausübung sowie eigene Familiengründung noch auf sich warten lassen, drängt sich allzuleicht die Auffassung von dieser Phase auf als eines "Freiraums", eines "Schonraums" gar, oder eben eines "psychosozialen Moratoriums" [1]. Parsons selbst ist seinem Ansatz gegenüber konsequent genug, um solchem Mißverständnis nicht zum Opfer zu fallen.

VI. 4.2. Eisenstadt

Der Beitrag Eisenstadts ruht auf der Basis der Parsonsschen sozialisationstheoretischen Annahmen und auf der Anwendung des kulturanthropologisch= strukturfunktionalen Ansatzes.

---

1) Wie zum Beispiel bei Erikson in: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1974

Eisenstadt kennzeichnet Altersstufungen in Gesellschaften allgemein als diffus und komplementär. Diffus sind sie, weil die Erwartungen einer Gesellschaft bezüglich der Zugehörigkeit eines ihrer Mitglieder zu einer bestimmten Altersstufe sich auf ein breites Spektrum recht allgemein gehaltener Verhaltenserwartungen beziehen und sich in den wenigen spezifisch festgelegten Erwartungen keineswegs erschöpfend beschreiben lassen. Komplementär sind sie, weil kein Erwartungssatz gegenüber einer bestimmten Altersrolle für sich allein besteht sondern immer in eine "Erwartungsreihe" eingebettet ist, die sich über alle Altersstufen erstreckt.

Dem Gesellschaftsmitglied bieten die altersspezifischen Erwartungen trotz ihrer Diffusheit und wegen ihrer Komplementarität Hinweise für seine Selbstdefinition.

Für die Tradierung des gesellschaftlichen Kultur- und Wertsystems müßten hinsichtlich der Sozialisation der Heranwachsenden eigentlich altersheterogene Gruppen von größter Bedeutung sein. Denn Rollenzuweisungen nach dem Kriterium des Alters haben die Funktion, die unterschiedlichen Grade der Verfügung über Macht und Einfluß zu legitimieren:

"Einer der grundlegenden Bestandteile der Komplementarität der Abgrenzung von Altersstufen ist ihre verschiedene Autoritätsvollmacht, gemeint ist das Ausmaß, in dem Autorität von einer Altersgruppe ausgeübt und von der anderen akzeptiert wird." 1)

In dieser Hinsicht dient die Altersdifferenzierung der Sicherung des Wert- und Kulturbestandes. Außer-

---

1) Samuel N. Eisenstadt: Altersgruppen und Sozialstruktur, a.a.O., S. 55

dem wird der wichtigste Lernvorgang für die Übernahme von Verhaltensmustern im "Mechanismus der Identifikation" [1] gesehen.

"Sozialisierung beruht auf der Tatsache, daß diese Erwachsenen (das sind die, an die das Kind in der frühesten Phase emotional "gebunden" wird. - H.S.) als Objekt seiner Handlungen begehrt werden." 2)

Vom Standpunkt der Erwachsenengesellschaft müßte es daher geboten erscheinen, alle wesentlichen Sozialisationsprozesse in altersheterogenen Gruppen zu organisieren; und der Heranwachsende müßte ein Interesse entwickeln, in altersheterogenen Gruppen über komplementäre Rollenbeziehungen möglichst schnell in den Besitz der Privilegien und Kompetenzen der Erwachsenenrollen zu gelangen.

"Der Unterschied zwischen dem Kind und dem Erwachsenen wird deshalb hervorgehoben, um es dem Kind möglich zu machen, erwachsen zu werden; und seine Identifikation mit dem Erwachsenen kann nur aufrechterhalten werden, wenn es sich in einer bedeutsamen Beziehung zum Erwachsenen sieht (selbst wenn diese in Opposition besteht). Aber noch wichtiger ist die Tatsache, daß das Kind erwachsen werden muß." 3)

Nun widerspricht diesem Gedankengang die empirische Tatsache von alters h o m o g e n e n Gruppierungen, die offensichtlich eine wesentlich größere sozialisatorische Bedeutung haben, als man es aufgrund der Überlegung vermuten sollte: daß altershomogene Gruppen kaum mehr leisten, als die "potentielle Gemeinsamkeit der Interessen von Mitgliedern" [4] zu artikulieren, denen gewisse Rollen auf der Grundlage ihres Alters zugewiesen wurden. Eisenstadt nennt jugendliche Cliquen, peer groups, Banden,

---

1) Samuel N. Eisenstadt: Altersgruppen und Sozialstruktur, a.a.O., S. 53

2) a.a.O., S. 52

3) a.a.O., S. 54

4) a.a.O., S. 59

organisierte Jugendgruppen, die deutsche Jugendbewegung und "moderne Jugendbewegungen" als Beispiele.
Zur Erklärung des Phänomens bedient er sich des gleichen Gedankenganges wie Parsons, allerdings begründet er ihn ausführlicher und systematischer.
In universalistischen Gesellschaften steht der Heranwachsende vor dem Problem des Obergangs aus der partikularistischen Kernfamilie in die Erwachsenenrolle. Das

"Individuum muß an einem bestimmten Punkt seines Lebens seine Verhaltensweisen ändern, um volle Mitgliedschaft in der Gesellschaft zu erlangen." 1)

Daher entwickelt der Heranwachsende in dieser Phase "Antriebsdispositionen", die ihn nach Interaktionsgefügen suchen lassen, "welche ihm den Obergang erleichtern".
Die altershomogene Gruppe kann das leisten. Ihre besonderen Funktionen werden analog der Parsonsschen Einschätzung beschrieben. Eisenstadt kommt zu dem Schluß, daß altershomogene Gruppen in universalistischen Gesellschaften tatsächlich eine sehr wichtige Sozialisierungsinstanz darstellen, deren Ausprägung mit darüber entscheidet, in welcher Weise und bis zu welchem Grade universalistische Verhaltenskompetenzen erworben werden. Außerdem betrachtet er sie als "Kontinuitätsmechanismen des sozialen Systems", denn sie erfüllen eine Funktion, deren es im Sozialisationskontinuum bedarf. 2)

Neu in Eisenstadts Oberlegungen ist der Hinweis, daß nicht nur die Dichotomie Partikularismus - Universalismus von Kernfamilie und Gesellschaft die

---

1) Samuel N. Eisenstadt: Altersgruppen und Sozialstruktur, a.a.O., S. 67

2) a.a.O., S. 6o f.

altershomogene Gruppenbildung evoziert, sondern auch "Gesellschaften, in denen die Struktur der Familie oder Abstammungsgruppe den jüngeren Mitgliedern die Chance blockiert, soziale Reife in ihr zu erreichen." 1)

Neu ist ebenfalls seine Erkenntnis, daß in altershomogenen Gruppen eine wichtige Eigenschaft trainiert wird, die gerade das universalistische System dringend benötigt: die Fähigkeit nämlich,

"trotz der Aufteilung in verschiedene Bereiche eine Gesamtsolidarität aufrechtzuerhalten und Wege zu finden, die grundlegende Solidarität der Familien- und Verwandtschaftseinheiten auf nichtfamiliale Gebiete zu übertragen." 2)

Man kann hinzufügen: der Heranwachsende muß lernen, Solidarität auch gegenüber Menschen und Gruppen zu entwickeln, mit denen er in keiner engeren affektiven Beziehung steht, mehr noch, mit gesellschaftlichen Gruppen, von deren Existenz er nur mittelbar aber nicht aus eigener face-to-face= Interaktion weiß.

Es ist Eisenstadts Verdienst, auch unter Anwendung einer strukturfunktionalen Gesellschaftsanalyse das Konfliktpotential aufgezeigt zu haben, welches der Obergang der Latenzphase sowohl für die individuelle Biographie des Sozialisanden als auch für die umgebende Gesellschaft in sich birgt.

Doch die Gefahr zum Mißverständnis, dem Eisenstadt sicher nicht verfallen könnte, ist hier schon angelegt: aus der zutreffenden Einsicht in die sozialisatorische Bedeutung der peer group den falschen Schluß auf eine Oberschätzung ihrer sozialen

---

1) Samuel N. Eisenstadt: Altersgruppen und Sozialstruktur, a.a.O., S. 77

2) a.a.O., S. 71

Eigenständigkeit zu vollziehen. [1]

VI. 4.3. Tenbruck

Durch die "Verzögerung der sozialen Mündigkeit" [2] und die "Verlängerung der Ausbildungszeit" [3] wird der Jugendliche heute "länger altershomogenen Tendenzen" ausgesetzt. [4] Außerdem wird er von eigens zu diesem Zweck gebildeten Organisationen und von der Konsumgüterindustrie explizit als Zielgruppe angesprochen und damit in seiner Rolle als Jugendlicher bestärkt und aus den übrigen altersheterogenen Beziehungen weitgehend herausisoliert. [5] Das führt ihn zu einer intensiven Selbstdefinition als "Jugendlicher", als Angehöriger einer sozialen Gruppe, die vom "Bewußtsein ihrer Gemeinsamkeit" [6] und dem Bewußtsein gemeinsamen Handelns gekennzeichnet ist. Veränderung der Erziehungsstile hin

---

1) Der viel gebrauchte Begriff "altershomogene Gruppe" bleibt unbefriedigend. Eistenstadt selbst argumentiert in der soziologischen Terminologie von Status und Rolle. Er hebt hervor, daß die Altersvariable nur einen Aspekt der Statuszuweisung ausmacht, ein Rollensegment. Als übergreifender Begriff für die Beschreibung solcher und ähnlicher Vorgänge, wie sie bei Eisenstadt thematisiert werden, wäre "statushomogene Gruppe" vorzuschlagen. Viele peer groups setzen sich zudem aus Jugendlichen sehr unterschiedlichen Alters zusammen, die aber gemeinsame Statusmerkmale tragen. Außerdem ließen sich mit einem so erweiterten Begriff auch ähnlich gelagerte Phänome (besonders im Hinblick auf den Tatbestand der Blockade weiteren sozialen Aufstiegs) fassen. Die altershomogene Gruppe wäre ein Spezialfall der statushomogenen.

2) F.H. Tenbruck: Moderne Jugend als soziale Gruppe; in: L.v. Friedebrug (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, hier: S. 91; Vgl. auch: ders.: Moderne Jugend; in: Horst W. Opaschowski (Hrsg.): Jugendkundliche Gegenwartsprobleme, Bad Heilbrunn 1971, S. 39-46

3) a.a.O., S. 93

4) a.a.O., S. 93

5) a.a.O., S. 94

6) a.a.O., S. 92

zum Muster der "Kameraderie", die Auflösung der Großfamilie und damit einhergehend der Verlust der Verwandtschaftsbeziehungen, dazu das Abtreten wichtiger Erziehungsfelder an Institutionen der Schule, der Kirche, des Freizeitsektors und des Berufslebens führen zu einer "Nivellierung der Generationsunterschiede", welche die Wirkung der früheren "Altersgliederung" ablöst. So tragen auch die altersheterogenen Gruppen, die auf dem Generationenverhältnis berühten, dazu bei, den Jugendlichen freizugeben.

"Freiheit von altershomogenen Gruppen und strukturelle Verselbständigung in altershomogenen Gruppen ergänzen sich zu einer hochgradigen Unabhängigkeit der modernen Jugend." 1)

Obwohl die Sozialisierung der Jugendlichen noch nicht abgeschlossen ist, gewinnen sie aufgrund ihres Umworbenseins seitens der Erwachsenen und aufgrund ihres enormen Freiheitsspielraums einen

"fast unbeschränkten Zugang zu der konkreten Wirklichkeit der erwachsenen Welt. Die Bereiche des Sexus und des Erwerbs, der Unterhaltungs-, Vergnügungs- und Freizeitbetrieb der Erwachsenen, ja grundsätzlich die Benutzung der materiellen Kultur stehen ihr offen." 2)

Nun entsteht das Problem, daß die Sozialisierung des Jugendlichen aus den oben genannten Gründen noch nicht abgeschlossen ist, das heißt, es besteht die Gefahr eines "sozialen Vakuums ohne Akzentuierung von Zielen, Handlungsmustern, Erwartungen, Normen." 3)

Die Zurückhaltung und Unterlassung der Erwachsenen nötigen die Jugendlichen daher zu e i g e n e r Normenbildung:

"Ganz konsequent verfallen deshalb alle Bereiche der Realität der Normierung durch die Jugend." 4)

---

1) F.H. Tenbruck: Moderne Jugend als soziale Gruppe; a.a.O., S. 95
2) a.a.O., S. 95
3) a.a.O., S. 95
4) a.a.O., S. 95

Derartige Entwicklungen haben zur Herausbildung einer eigenen jugendlichen Teilkultur geführt. Der Jugendliche genießt frei von den lästigen Rollenzwänge der Ehe und des Berufs seinen selbstnormierten way of life:

"An die Stelle des Zwanges, den eigenen Lebensstil zu verbergen oder doch an den Werten der Gesamtkultur zu messen und notfalls gegen sie zu rechtfertigen, ist die instrumentale Benutzung der Gesamtkultur zu eigenen Zwecken getreten." 1)

Die Attraktivität solchen Lebenswandels läßt den Jugendlichen danach streben, möglichst lange diesen Status beizubehalten; weite Kreise der Erwachsenen versuchen, sich am Leitbild der Jugendkultur zu orientieren. Auffällig verbreitet sich ein "Puerilismus der Gesamtkultur". - : "Die moderne Jugend besitzt nicht nur eine eigene Teilkultur, sie ist in mancher Hinsicht zur dominanten Teilkultur geworden." 2)

VI. 4.4. Bilanz

Von Parsons und Eisenstadt führt der Weg über Robert R. Bell's [3] Vorstellung von der Existenz einer Teilkultur der Jugendlichen zu Tenbrucks Theorem von der dominanten Teilkultur der Jugendlichen. Doch Tenbruck verlängert nicht etwa Eisenstadts Ansatz, sondern er fällt hinter ihn zurück. Eisenstadt würde sich im Gefolge Parsons' niemals zu der Auffassung versteigen, der Jugend eine Rolle dieses Ausmaßes zuzuschreiben oder ihr auch

---

1) F.H. Tenbruck: Moderne Jugend als soziale Gruppe; ..., a.a.O., S.88
2) a.a.O., S. 89
3) Robert R. Bell: Die Teilkultur der Jugendlichen; in: L.v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, a.a.O., S. 83 ff.

nur die Chance einzuräumen, sie könne jemals eine derartige Bedeutung erlangen. Diese Ansicht erwiese sich auch als unverträglich mit der Logik aller in dieser Arbeit diskutierten Sozialisationstheorien.

Aus Tenbrucks Thesen spricht die Angst dessen, der die Jugend nicht mehr versteht und der Sorge haben muß, daß seine eigenen für dominierenswürdig gehaltenen Wertvorstellungen sich als Teilkultur bescheiden müssen.

Man könnte die Tenbrucksche Auffassung als unbedeutend abtun, wenn sie nicht so weite Verbreitung und bereitwillige Obernahme gefunden hätte. Vor allem in den Jahren der studentischen Protestbewegung sahen viele die Dominanz der Jugendkultur als gegeben an und fürchteten ihre Macht, die ihnen in manifeste Bedrohung der gesamtgesellschaftlichen Strukturen umzuschlagen schien.

"Wenn aber die bindenden Normen undeutlich werden und die bloße Routine an ihre Stelle tritt, ergibt sich für den Jugendaufstand eine letzte, verzweifelte Möglichkeit: die 'Rebellion gegen die Freiheit'." 1)

Da konnte gerade die Benutzung solcher Auffassungen,[2] wie Tenbruck sie anbot, zur Legitimation repressiver Unterdrückungsreaktionen genützt werden.

---

1) Helmut Kuhn: Jugend im Aufbruch. Zur revolutionären Bewegung unserer Zeit; München 197o, S. 3o
ders.: Rebellion gegen die Freiheit; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1968

2) Walter Hornstein hat die Genese der spezifisch deutschen Spielart erziehungswissenschaftlicher Vorstellungen über "Jugend", die zur verkehrten Rezeption des angelsächsischen Teilkultur-Theorems führen konnte, historisch-kritisch zurückverfolgt. - W. Hornstein: Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter; in: F. Neidhardt u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften; München 197o

"So werden wir auf unsere Weise den jugendlichen Rebellen sagen müssen, daß sie aus der Bahn geraten sind und, zu ihrem eignen und unseren Unheil, einem Irrwisch nachjagen." 1)

Die Effizienz der Gegenbewegung und die gegenwärtige gerade für breite Gruppen der Jugendlichen überdurchschnittlich ausgeprägte Arbeitslosigkeit im Verein mit den stark restringierten Zugangsmöglichkeiten zu gewünschten Bildungs- und Berufsausbildungswegen widerlegt gründlich jede Schonraum-Ideologie wie auch die gern mit ihr sich verbindende These von der Dominanz jugendlicher Teilkulturen.

Die Auffassung, daß Jugend wegen ihrer strategisch günstigen strukturellen Stellung naturgemäß der Wegbereiter gesellschaftlicher Veränderung sei, wurde jedoch nicht nur von verschreckten Konservativen aufgenommen. Das Phänomen der studentischen Protestbewegung unterstützte die Illusion auch bei Kreisen, die zu systemverändernden oder systemüberwindenden Vorstellungen neigten.

"Die Nähe der Jugend zur Idee und ihre Distanz gegenüber manipulierter Praxis macht sie zu Trägern der Utopie vom Besseren." 2)

- Die Meinung, daß die Jugend "zur Normierung aller Bereiche der Realität" 3) übergegangen sei, und die Begründung, das sei auf ein normatives Vakuum zurückzuführen, welchem die Erwachsenen die Jugend überlassen hätten, ist sicher falsch. Vielmehr spricht alles dafür, daß die Inhalte der Jugendkultur allemal von den Erwachsenen kontrolliert 4)

---

1) H. Kuhn: Jugend im Aufbruch..., a.a.O., S. 14

2) Walter Hollstein: Der Untergrund; Neuwied 197o

3) F.H. Tenbruck, a.a.O., S. 95

4) Zu dieser Bilanz kommt auch A. Noll in: Jugend im Konflikt. Analyse und Kritik sozialwissenschaftlicher Aussagen über 13-16jährige; hrsg. von der Bundesleitung der Katholischen Jungen Gemeinde, Düsseldorf 1971, S. 73

werden und Innovationen meistens von diesen ausgehen. Es kann schon sein, daß bestimmte privilegierte Gruppen von Jugendlichen eine größere Chance haben, von einigen Erwachsenengruppen entwickelte Vorstellungen in Praxis umzusetzen, in einzelnen Fällen wohl auch bis zu dem Grade, daß man davon sprechen kann, die Jugendlichen seien zeitweilig die überwiegenden Träger solcher Innovationen. Aber Voraussetzung ist immer, daß die gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesse, in welche solche Tendenzen eingelagert sind, dafür Spielraum bieten. Dabei ist nicht einmal das objektive Vorhandensein von innovationsfähigen Spielräumen hinreichende Bedingung, sondern die gegebene Verteilung der Macht und Verfügung über die Interpretation gesellschaftlicher Normen.

Bei Tenbruck wird Jugend zum monolithischen sozialen Block, dessen Mitglieder "einen durchgängigen indirekten Zusammenhang" [1] erfahren.
- Von einem marxistischen Gesellschaftsbegriff ausgehend betont dagegen Hellmut Lessing,

"daß in der Klassengesellschaft das Festhalten an allgemeinen Aussagen über die Jugend dazu beiträgt, die Wirklichkeit eben der in Klassen zerrissenen Gesellschaft zu verdunkeln statt sie zu erhellen, und daher vertreten wir die Position, daß ein autonom gefaßter Jugendbegriff der Struktur der kapitalistischen Gesellschaft widerspricht." 2)

---

1) F.H. Tenbruck, a.a.O., S. 92

2) Hellmut Lessing: Jugendsoziologie in der Klassengesellschaft; in: Hellmut Lessing und Manfred Liebel: Jugend in der Klassengesellschaft, München 1975/2, S. 27; - Die Autoren haben allerdings Schwierigkeiten, in der gegebenen gesellschaftlichen Realität Jugendphänomene zu identifizieren, die auf das Bewußtsein eines Klassenstandpunktes bei Jugendlichen der unterdrückten Klasse schließen lassen. Daher geben sie ihrer Arbeit den Status eines Bei-

(Fortsetzung nächste Seite)

Auch Soziologen, die mit einem Schichtenmodell zum Verständnis westlicher Gesellschaften arbeiten, haben auf die spezifischen Differenzen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft hingewiesen. In Kenntnis der Ergebnisse von Untersuchungen und theoretischen Analysen im Gefolge der von Bernstein und Oevermann [1] angeregten soziolinguistischen Debatte [2] kann die Vorstellung von einer durchgängigen gemeinsam geteilten Selbstdefinition aller Jugendlichen und eines daraus resultierenden Bewußtseins einer Gruppenidentität nicht mehr aufrecht erhalten werden. Eher muß von der Annahme recht verschiedenartiger Gruppen ausgegangen werden, deren Bewußtsein und Interessen je nach ihrer ökonomischen Lage, ihrem Herkunftsmilieu und ihrem Bildungs- und Berufshintergrund stark divergieren. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß die verschiedenen Gruppen in gegeneinander gut isolierten Lebenswelten verkehren. [3] Daher ist plausibler

---

Fortsetzung:
trages "zur Entfaltung von Klassenbewußtsein". (ebenda S. 16) Ein gleichsinniger Impuls unterliegt den Arbeiten von Negt/Kluge und Lothar Lorenz. - Oskar Negt/Alexander Kluge:Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit; Frankfurt 1972; - Lothar Lorenz: Arbeiterfamilie und Klassenbewußtsein; Giessen 1972

1) Basil Bernstein: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten; Schwarze Reihe Nr. 8, Amsterdam 197o
Ulrich Oevermann: Sprache und soziale Herkunft, Berlin 197o

2) Einen sorgfältigen kritischen Bericht gibt: Norbert Dittmar: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit kommentierter Bibliographie; Frankfurt 1973

3) H. Lüdtke: Jugendliche in organisierter Freizeit. Ihr soziales Bezugs- und Motivationsfeld als Variable des inneren Systems von Jugendfreizeitheimen; Weinheim, Basel 1972

(Fortsetzung nächste Seite)

damit zu rechnen, daß den Gelegenheiten, bei denen sich doch Angehörige unterschiedlicher soziokulturell ausgerichteter Jugendgruppen treffen, ein Potential an Verständigungsschwierigkeiten und latenten Konflikten anhaftet.

Die Autoren von "Lernen im Jugendalter" kommen bezüglich der Frage nach der sozialisatorischen Effizienz von peer group und Jugendkulturen zu dem Schluß, daß die wenigen vorliegenden Untersuchungen "meist die hypothetisch erwartete" [1] Konformität oder Nichtkonformität der Jugendlichen entsprechend der theoretischen Präferenz der Autoren aufdecken. Die Feststellung dürfte kennzeichnend für die Jugendkultur-Diskussion schlechthin sein. Noch gibt es weder entwickelte Theorien oder auch gar nur hinreichend definierte Begriffe, mit denen es möglich sein könnte, zu untersuchen, in welchem Ausmaß Jugendliche abweichende kulturelle Muster entwickeln, woher letztlich diese Muster stammen, unter welchen Bedingungen solche Prozesse möglich werden, inwieweit Differenzen zwischen Jugendkulturen mit unterschiedlichem soziokulturellem Milieuhintergrund bestehen. Vorläufig gehorchen die meisten Erörterungen zur Frage der

---

Fortsetzung:
- Peter-Martin Roeder: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg; in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg; Weinheim 1972/2
- Helga Deppe-Wolfinger: Arbeiterjungend - Bewußtsein und politische Bildung; Frankfurt 1972
- Rolf Pausch: Diskotheken. Kommunikationsstrukturen als Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse; in: Alberts,

1) Hornstein, Schefold, Schmeiser, Stackebrandt: Lernen im Jugendalter; a.a.O., S. 144

Teilkultur mehr den Wünschen ihrer Autoren als empirisch gesicherten Fakten. Eins kann aber als gesichert gelten: daß die sozialisatorische Funktion und Potenz einer jugendlichen Gruppe mit dem sozialen Wandel des umgebenden Gesellschaftssystems sich verändert. Man wird deswegen im konkreten Fall die Wirkung ablaufender Prozesse allenfalls spekulativ behandeln können, solange man das Problem durch Übertragung von Erkenntnissen zu lösen sucht, die bei ganz anders gelagerten Fällen gewonnen wurden.

"Die Frage nach dem konkreten Einfluß von Peer-Gruppen auf Jugendliche (erscheint) nur im Rahmen der Analyse konkreter Peer-Gruppen unter konkreten gesellschaftlichen und historischen Bedingungen möglich." 1)

Ich fasse zusammen: Peer groups und - wenn es so etwas gibt - die über sie vermittelten Inhalte einer jugendlichen Teilkultur spielen offensichtlich eine bedeutende sozialisatorische Rolle.
Wie stark der Grad ihres Einflusses ist, den sie auf den einzelnen Jugendlichen ausüben, wann die Inhalte der Jugendkultur vom "normalen" mittelschichtorientierten Verhaltensmuster abweichen und wann sie konform sind, ob abweichendes Verhalten letztenendes auf funktionale Innovation hinauskommt, ob es in einem Spielraum leerläuft oder ob es relevante Systemstrukturen berührt, - das alles kann nur im jeweils konkreten Fall mit empirisch-analytischer Methode angegangen werden.
Ehe die Jugendkultur-Diskussion nicht auf diesem Gebiete tätig wird, kann sie sich nicht über ihr gegenwärtiges, oft feuilletonistisch anmutendes Niveau heben.

---

1) a.a.O., S. 14o

VII. Bilanz und Perspektive
- Das Sozialisationsthema in der Kollegstufenreform -

Bei aller Schwierigkeit, den unter der sozialisationstheoretischen Fragestellung dieser Arbeit vollzogenen Durchgang der vier hier angesprochenen Ansätze angesichts der Vieldimensionalität des Gegenstandes zu bilanzieren, soll abschließend dennoch der Versuch unternommen werden, in Umrissen festzuhalten,

- in welchen Punkten sich Gemeinsamkeiten und Trennendes bei den diskutierten Sozialisationstheorien andeuten,
- inwieweit die literaturkritische Untersuchung eine vorläufige Antwort auf die Frage nach der Sozialisationsfähigkeit des Menschen im Jugend- und Erwachsenenalter gestattet,
- und welche Konsequenzen sich daraus für die Sozialisationsproblematik einer Kollegstufenreform ergeben.

VII. 1. Gemeinsamkeiten und Trennendes

VII. 1.1. Konvergenzen

Als den vier theoretischen Ansätzen gemeinsam können die folgenden Konstrukte festgestellt werden: [1)]

---

1) Die angeführten Punkte gewinnen einen Status noch größerer Allgemeingültigkeit, wenn ich hinzufüge, daß sich die festgestellten Gemeinsamkeiten auch in anderen mir bekannten Sozialisationstheorien auffinden lassen, so etwa bei Lucien Sêve, Erik Erikson, u.a. - Lucien Sêve: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt 1972; Erik Erkson: op. cit.

- Die Einsicht in die Bedeutung der pränatalen und frühkindlichen Phasen der Sozialisation, sowie in die prägende Kraft der primären Bezugsgruppe, wie sie etwa im Zuge der verschiedenen Freudianischen Traditionen sowie von Piaget und Spitz beschrieben wurde.

- Die psychoanalytisch begriffene Persönlichkeitsorganisation, die ihr unterliegende Triebnatur sowie die Dynamik der Triebschicksale. In allen vier Sozialisationstheorien kehrt die ebenfalls psychoanalytisch beschriebene Erkenntnis von der Bedeutung affektiver Bindungen für Identifikationslernen und Rollenübernahme wieder.

- Das interaktionistische Konzept von Ego und Alter, vom Generalized Other und der wechselseitigen Identifikation der Interagierenden.

- Die Lebenslänglichkeit der sozialisatorischen Beeinflussung der menschlichen Persönlichkeit.

- Die Historizität der im konkreten Fall konstatierbaren Prozesse und Strukturen sozialisierender Sachverhalte.

- Die Bezogenheit aller Sozialisationstatsachen auf die umgebenden gesamtgesellschaftlichen Formationen, in welche sie eingelagert sind.

- Die Bedingung der Interdependenz und Interpenetranz aller sozialisationsrelevanten Prozesse durch alle analytischen Ebenen und Institutionen der Individualität wie der Gesellschaft.

- Die Bedeutung der normativen Muster einer Gesellschaft für die sozialisierende Entwicklung von Handlungsorientierungen.

Die summarische Auflistung dieser in allen elaborierten Sozialisationskonzepten feststellbaren Gemeinsamkeiten dürfte zugleich den Mindestbestand an theoretischen Konstrukten kennzeichnen, ohne den sozialisationstheoretische Fragestellung nicht mehr zureichend betrieben werden kann. [1] Das von Thomas Kuhn geforderte Paradigma der Disziplin scheint sich in seinen Konturen vorzubereiten. [2]

VII. 1.2. Divergenzen

VII. 1.2.1. Triebnatur

Aber die genannten Konstrukte erhalten in den untersuchten Ansätzen einen jeweils unterschiedlichen Stellenwert. Ist bei Lorenzer die psychoanalytische Denkfigur zentraler Bezugs- und Ausgangspunkt seiner Arbeit, so gerät sie in der systemtheoretischen Vorstellung strukturfunktionaler Provenienz zu einem quasi-kybernetischen Regelmechanismus, der die Austauschprozesse des Systems mit der Umwelt der Nachwachsenden kontrolliert. Hinterläßt die Triebnatur des Menschen, wie Lorenzer sie begreift, als conditio humana durch ihre wie immer biographisch= sozial vermittelten Schicksale hindurch allemal

---

1) Quer zur Liste dieser Theorie-Komponenten, sie alle betreffend, wäre die Vererbungs- und Begabungsproblematik einzutragen, von deren Diskussion ich im Kontext dieser Arbeit abgesehen habe.

2) Thomas Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen; a.a.O.

ihre Spuren in Struktur und Prozeß der Gesellschaft, und zwingt sie die gesellschaftliche Entwicklung dergestalt auf eine ihrer Bedingungen zurück, deren diese sich nicht entschlagen kann, - so unterliegt sie bei Parsons als Substrat den sozialen Oberformungen, als letztenendes plastisches Material, das dem sich fügt, was die soziale Struktur und ihr Wandel erfordern. Und sie unterstützt als Effekt solcher Fügung die Homöostase des Systems durch die Köpfe seiner Menschen hindurch.

Sinken nach psychoanalytischem Verstande im Sinne Lorenzers die aus der Interaktion exkommunizierten Symbole in die unbewußten Schichten der Persönlichkeit nieder, wo sie als gegebenenfalls reaktualisierbares latentes Material von Protosymbolen vorgestellt werden, - so scheint die Auffassung des Symbolischen Interaktionismus in eine andere Richtung zu zielen: Das Individuum erlernt "Vokabularien" im Zuge seiner Bewegung durch verschiedenste Handlungsfelder. Soweit sie in anderen Handlungsfeldern nicht mehr erforderlich sind, und soweit das Individuum ihrer auch zur Verfolgung eventueller subversiver rollendistanter Handlungsinteressen nicht mehr bedarf, vermag es sie offensichtlich zu verlernen bis zu einem Grade, daß den abgelegten Symbolen kein unkontrolliert im Unterbewußten wirkender Rest mehr verbleibt. Triebe haben den Status diffuser Antriebsdispositionen zur Erzielung optimaler Bedürfnisbefriedigung, deren aktuelle Konkretion sich nach Maßgabe des situativ jeweils möglichen pragmatisch realisiert.

VII. 1.2.2. Normen und Werte

Ähnlich erzielt die normative Kultur sozialer Systeme in den verschiedenen Theorien unvereinbar verschiedene Stellenwerte. Lorenzer schreibt als einer, der um seine wertende Stellungnahme weiß und von solcher Parteinahme ausgehend den Gegenstand seiner Analyse begreift. Und dieser Gegenstand - die Einfädelung des Sozialisationsgeschehens - nimmt Konturen an in der Spannung zwischen den Einsichten in die Bedingungen, welche den Prozeß der Sozialisation vorantreiben, und der aus solcher Erkenntnis kritisch auf eben diese Bedingungen zurückgewendeten Reflexion. Bei Goffman tritt die Moralität des Systems zurück in den Umkreis peripherer Randbedingungen, die "das Marketing des Selbst" [1] seinem interaktions-taktischen Kalkül unterwirft. Mal geht man konform, mal scheint Mimikry opportun: das bestimmt sich danach, was dem Interesse und der antizipierenden Vernunft des Handelnden jeweils geboten erscheint. Durchaus können Normen über das Individuum via zwanghafte Sozialisationsprozesse als rigide internalisiertes Über-Ich Gewalt erlangen, aber größere Chancen zu flexibler Bedürfniserfüllung scheinen dem Typus der indifferenten Distanz versprochen.
Im Umkreis ähnlicher Überlegungen lag der Beginn der Parsonsschen Theoretisierung des Stellenwertes normativer Kultur: ein sinnvollerweise erarbeitetes Regelsystem der Interagierenden, zweckmäßig installiert zur Reduktion von situativer Komplexität und Handlungskontingenz, die Lösung des Hobbes-Problums, der Schutz eines jeden vor jedem. Doch das

---

1) A.W. Gouldner: Die wesentliche Soziologie..., a.a.O., S. 455

Thema gesellschaftlicher Moral entfernte sich mit der Entwicklung der Theorie aus der Reichweite konventioneller Verfügbarkeit der von ihm Betroffenen. Es rückte auf zum Garanten der obersten Systemerfordernisse, zur Äquivokation der Bestandserhaltungsformel. Die Identifikation des normativen Systems mit dem hierarchisch zuoberst angesetzten Equilibriumsinteresse läßt die Theorie nur noch nach der F u n k t i o n der gesellschaftlich vorherrschenden Werte fragen; was i n h a l t l i c h sie zu sagen hätten, verkommt zum Austauschbaren. Moral ist dinghaft verselbständigt, führt theoretisch ihr Eigenleben oberhalb der Bedürfnisse und Verfügbarkeit durch die Menschen, legitimiert allein durch ihre Gewalt.

VII. 1.2.3. Gesellschaftsformation

Dem unterschiedlichen Ansatzpunkt, der unterschiedlichen theoretischen Perspektive korrespondiert die Rangordnung und Heterogenität der Antworten auf die Frage nach der gesellschaftlichen Totalität.[1)]

Bei der Wissenssoziologie in der Spielart von Berger und Luckmann wird sie zum Versuch, trotz aller Betonung des Historischen doch so etwas wie einen archimedischen Standpunkt außerhalb des konkreten Getriebes der Gesellschaft einzunehmen und von dieser Warte her universelle Prozesse zu beschreiben.

---

1) Vgl. die dazu geführte Diskussion in: Th. W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit..., a.a.O., S. 127 ff., S. 155 ff.

Auch in dieser Hinsicht wird deutlich, daß Lorenzers Überlegungen dicht an einer Kritischen Theorie der Gesellschaft angesiedelt sind, welcher die Reflexion auf das gesellschaftliche Ganze zentraler Gegenstand ihres Interesses ist. Die Untersuchung ist bei Lorenzer allerdings auf die Primärsozialisation bezogen. Es gelingt ihm zu zeigen, wie selbst in die frühesten Phasen der Sozialisation historisch-gesamtgesellschaftliche Momente eingehen, ebenso wie die je spezifische Situierung einer konkreten Familie in einem Teilbereich der Gesellschaft. Außerdem, - und da ist er der einzige, der das hinreichend betont -, zeigt er auf, wie über die Sozialisationstatsache die dialektische Spannung zwischen erreichtem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung (Produktionsweise und politische Formation) und den organismischen sowie triebhaften Ausstattungen der Gesellschaftsmitglieder ausgetragen wird. Die von ihm in den Mittelpunkt seiner Überlegungen gestellten Zusammenhänge bilden das kritische Gegenargument gegenüber der Tendenz, das Individuum als übersozialisiertes Produkt der Erfordernisse des Gesamtsystems zu sehen.
Sie bilden zugleich den Ansatzpunkt für die Hoffnung, daß der Entfremdung des Menschen eine Grenze gesetzt ist, über die sie nicht so leicht hinausgehen kann - und schon gar nicht ungestraft -: die Grenze, die in der Sozialisationstatsache selbst begründet liegt und die Menschen immer wieder zwingt, gerade zwecks erfolgreicher Sozialisation ihre eigenen menschlichen Bedingungen in der Gestalt ihrer organismischen und Triebnatur zu berücksichtigen.

Der Symbolische Interaktionismus hingegen erweist sich als am wenigsten geeignet, das Problem der Totalität und ihres möglicherweise verderbten Gesamtzusammenhanges zu fassen. Er läßt ihm gegenüber die Möglichkeit offen von Rollendistanz bis zum subversiven underlife der Gesellschaftssubjekte; er kann - in anderer Hinsicht fortgedacht - auch die Huxleysche Vision einer Brave New World denkbar erscheinen lassen, eines totalitären Systems, das die Hoffnung auf mehr Mündigkeit verlegt und die Loyalität seiner Mitglieder durch Bedürfnisbefriedigung in Interaktionen erkauft, die von den Beteiligten aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen als gelingend begriffen werden, da sie in anderen Maßstäben Bedürfnisse zu entwickeln erst gar nicht gelernt haben. Das analytische Interesse des Symbolischen Interaktionismus bringt Licht in ein wichtiges Glied der sozialisierenden Kette, - um den Ausblick auf den Gesamtzusammenhang hat es sich jedoch selbst beschränkt. Verzerrungen in konkreten Interaktionsprozessen, Stigmatisierungen, subjektives Leid und subversive Taktiken der Interagierenden können zwar bedeutsame Indikatoren für repressive Rahmenbedingungen der Interaktionssituation sein, sie können zu weiter ausgreifender kritischer Reflexion motivieren, - diese selbst jedoch, die Reflexion auf den umfassenden Gesamtzusammenhang, kann vom Symbolischen Interaktionismus aus eigener Kraft nicht mehr geleistet werden.
Die strukturfunktionale Theorie von Talcott Parsons erhebt solchen Anspruch. Sie stellt eine umfassende Sicht auf alle Ebenen des Systems und die zwischen ihnen verlaufenden Prozesse der Sozialisation dar.

Sie beschreibt den Zusammenhang von der in psychoanalytischer Terminologie begriffenen Ausdifferenzierung der frühen Persönlichkeit über die Mechanismen und Wechselprozesse der Interaktion, die Instanzen und Institutionen bis zu den obersten Erfordernissen der Systemhierarchie. Aber das Übergewicht der Bestandserhaltungsformel kann alternative Lösungen der Gleichgewichtsproblematik, kann die Überführung des Systems in ein anderes nicht mehr erfassen. Sie gerät zur Apologie des Bestehenden schon allein deshalb, weil dieses als Funktionierendes angetroffen und begriffen wird. Wo soziale Prozesse sich durch ihre Funktionalität gegenüber dem Gegebenen legitimieren müssen, kann das Bestehende selbst nicht mehr nach seiner Legitimation gefragt werden, wird das Leiden von Gruppen, die unter Belastungen durch Systemprozesse gerieten, selbst am Ende illegitim.

So trifft Narrs Vorbehalt, den er gegenüber dem Entwurf einer kybernetischen Regierungslehre durch Karl W. Deutsch formuliert [1], durchaus auch auf die entwickelte strukturfunktionale Theorie zu, wenn er fragt,

"ob hier nicht trotz eines weitgespannten Informationsprozesses eine Konzentration der Macht innerhalb der Gesellschaft einsetzt, die vielleicht das System als solches aufrechterhält, es aber in seinem Innern womöglich unter der Zielangabe des Überlebens pervertiert." 2)

---

1) Karl W. Deutsch: The Nerves of Government. Models of Political Communication and Control; New York und London, The Free Press 1966

2) W.-D. Narr: Theoriebegriffe und Systemrationalität, a.a.O., S. 1o9

Und:

"Die verbindliche Geltungskraft des Wertsystems bietet außerdem für die Funktionalität und Integration keinen Maßstab. Denn es gibt im sozialen System im Unterschied zum organischen keine normalen Strukturen und Funktionen, die automatisch Tod oder Leben bedeuten, wenn man einmal die beiden Globalziele unangetastet lassen will. ... einer bestimmten - wissenschaftlich teilweise schon überholten - Analyse vom Organismus per se unpolitisch." 1)

VII. 1.2.4. Indifferenz

- Keiner der behandelten Ansätze, - mit Ausnahme dessen von Lorenzer, der sein leitend kritisches Frageinteresse als Parteinahme für die von aller Sozialisation Betroffenen zum immanenten Bestandteil seiner Theorie macht -, ist für sich allein fähig, über die plane Deskription des Vorfindlichen zu dessen kritischer Wertung vorzustoßen. Der Wertindifferentismus hindert sie daran. Sie liegen zur instrumentellen Nutzung bereit, - selbst die strukturfunktionale Theorie. Mithin haben wir keine Sozialisationstheorie als Erklärung für Prozesse der Sozialisation angetroffen, die aus eigenem Hinweise darauf liefern kann, ob konkret vorfindliche Sozialisationsvorgänge in wünschenswerter oder defizitärer Weise ablaufen, welcher der alternativen und kontroversen möglichen Zielprojektionen gesellschaftlicher Gruppen sie dienen sollen. Die behandelten Sozialisationstheorien präsentieren sich deskriptiv-analytisch. Ihnen fehlt das normativ-präskriptive Moment.

---

1) W.-D. Narr: Theoriebegriffe und Systemrationalität, a.a.O., S. 114

Wohl muß, und dafür liefern Lorenzers Arbeiten sowie die Überlegungen z.B. Tjadens [1] einen Beleg, dieser Mangel einer Theorie der Sozialisation nicht notwendig anhaften. Eine kritisch-historische Version ist denkbar. [2] In ihr aber wären Reflexion auf das Gegebene sowie die am Mündigkeitsziel orientierte Vorstellung seiner besseren Möglichkeit unauflöslich verschränkt mit dem Thema der Sozialisation.

VII. 1.2.5. Terminologie

Die kritische Bilanz hat abschließend noch einen Punkt zu erwähnen, der allen behandelten Konzepten gemeinsam war und die Erstellung dieser Arbeit vor beträchtliche Schwierigkeiten stellte: die Vagheit der Begriffe. Diese zu präzisieren wäre aber Voraussetzung für die Prüfung der Frage, inwieweit sich die verschiedenen Ansätze als miteinander vereinbar oder gar kombinierbar herausstellen.
Die unterentwickelte Präzision der Terminologie indiziert die unzulängliche Praxistauglichkeit der Disziplin: sozialisationstheoretische Wissenschaften sind noch nicht so weit, daß sie für mögliche sozialisationsbezogene Folgen oder gar spezifische Konfliktpotentiale ausreichende Prognosen erstellen könnten. Ihr Entwicklungsstand erlaubt es der Disziplin, einen Background von Wissen des generalisierten Typs, ein Medium verantwortlicher Reflexion abzugeben; ihr Gehalt kann in konkrete

---

1) K.H. Tjaden: Soziales System und sozialer Wandel, a.a.O.

2) In diese Richtung geht der Aufsatz von A. Pressel: Sozialisation;

Entscheidungen orientierend und wichtend Eingang finden; - das allerdings leistet sie schon. Im konkreten Fall müßten ihre allgemeinen Erkenntnisse auf den aktuellen Handlungszusammenhang angewendet werden, was nicht heißen darf, daß Theorie die angetroffene Praxis ihrem Schema subsumiert, bis sich deren Komplexität aufs theoretisch Faßbare reduziert, sondern vielmehr, daß Theorie in die problematisierte Situation eingebracht wird zur Verfügung derer, die dort handeln.
In den vergangenen Jahren hat sich eine wissenschaftstheoretische Position entwickelt, die an diesem Punkt ansetzt, wo den Betroffenen ihre Interaktion problematisch wird und Wissenschaft ihre Aufgabe in deren Interesse neu zu definieren sucht: als Handlungsforschung. [1)]

---

1) Werner Fuchs: Empirische Sozialforschung als politische Aktion, in: "Soziale Welt", Jg. 7o/71

Urs Haeberlin: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, 1975

Herwig Blankertz/Andreas Gruschka: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefeindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension?, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, 1975

VII. 2. Resümee zur Sozialisationsfähigkeit im Jugendalter

Es ist nun zu fragen, welche resümierende Antwort die Durchsicht der herangezogenen Sozialisationskonzepte auf das leitende Untersuchungsinteresse dieser Arbeit erlaubt:

> Welche Relevanz haben sozialisierende Einflüsse im Jugendalter für die Entfaltung oder Veränderung einer schon zuvor entwickelten Identität?

VII. 2.1. Berger und Luckmann

Die grundsätzliche Schwierigkeit für sekundäre Sozialisation, deren Erkenntnis allen Ansätzen wohl gemeinsam ist, beschreiben Berger und Luckmann:

"Die Formen der sekundären Sozialisation werden durch ihre fundamentale Schwierigkeit bestimmt: da sie immer einen vorhergegangenen Prozeß der Primärsozialisation voraussetzt, muß sie mit einem schon geprägten Selbst und einer schon internalisierten Welt rechnen. Subjektive Wirklichkeit kann sich nicht ex nihilo aufbauen. Damit ergibt sich ein Problem, weil nämlich bereits internalisierte Wirklichkeit die Neigung hat, haften zu bleiben. Welche neuen Inhalte auch zu internalisieren sind, irgendwie muß die schon vorhandene Wirklichkeit überlagert werden. So kommt es zum Problem der Verschränkung von ursprünglichen und hinzukommenden Internalisierungen." 1)

Wichtig ist- und in allen untersuchten Konzepten unbestritten -: daß sekundäre Sozialisation (ich will das Phänomen an dieser Stelle in Anlehnung an Berger und Luckmann noch einmal so nennen)

---

1) Berger, Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion ..., a.a.O., S. 15o

jedenfalls stattfindet. Im Sinne Bergers und Luckmanns müßte allerdings sorgfältig zwischen zwei verschiedenen Weisen der weiterführenden Sozialisation unterschieden werden. Der erste Typus kann in den Prozessen der allmählichen Ausdifferenzierungen einer Persönlichkeit auf ihrem Weg durch die "Subsinnwelten", "Institutionen" und "Karrieren" einer gegebenen Gesellschaft begriffen werden, an dessen Ende dann eine veränderte Person steht, die sich von früheren Ausprägungen ihrer Identität beträchtlich unterscheidet. Der zweite Typ könnte unter dem Etikett der "Persönlichkeitswandlung" vorgestellt werden, die in einem relativ kurzen Zeitraum Veränderungen der Identität bis in die tiefsten Persönlichkeitsschichten verlangt, sodaß sie vom betroffenen Individuum als intensiver Prozeß erfahren werden und eine markante Zäsur in seiner Biographie darstellen. Derartige Entwicklungen müßten einem Profil folgen, das "dem Wesen der primären Sozialisation so getreu wie möglich nachgebildet" [1] wäre.

VII. 2.2. Symbolischer Interaktionismus

Der gleiche Gedanke einer Differenzierung zwischen allmählichen und "geplanten" Identitäts k a r r i e r e n und kurzfristigen, unvorhergesehenen Identitäts w a n d l u n g e n findet sich wieder im systematischen Rahmen der Theorie des Symbolischen Interaktionismus. Hier wird unterschieden

---

1) P.L. Berger, Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion ..., a.a.O., S.

einerseits zwischen solchen Werdegängen der Identität, denen wegen ihrer Einlagerung in gesellschaftliche Strukturen und wegen ihrer Entwicklung entlang den präarrangierten Übergängen zwischen diesen Strukturen mit "Trainingsfeldern" und "Übergangsritualen" etwas Vorgesehenes eignet, welche also den Charakter des "geregelten Statusüberganges" haben, - und andererseits solchen Transformationsprozessen der Identität, die vom Betroffenen als "Wendepunkte" erfahren werden, weil er erkennt,

"daß sie Punkte einer Entwicklung sind, die ein Individuum zu Bestandsaufnahme, Revision, Neubewertung, Neuverstehen und Neubeurteilung zwingen." 1)

Handelt es sich im ersten Fall um den Erwerb neuer Vokabularien im Kontext institutionalisierter Hilfen und der Möglichkeiten geschützter experimenteller Rollenexplorationen, so läuft die Entwicklung im zweiten Fall unvorhergesehen, weder institutionell noch individuell kontrolliert, und wohl zumeist auch ungewollt ab. Sie wird leidvoll erfahren:

"Unter bestimmten sozialen Bedingungen kann ein Mensch sich so vielen oder so kritischen Erfahrungen unterziehen, für welche konventionelle Erklärungen unzureichend scheinen, daß er große Segmente der ihm beigebrachten erklärenden Terminologie infragezustellen beginnt." ...
"Wenn man die einst geglaubten Erklärungen in hohem Maße ablehnt, ist man entfremdet und hat eine Welt verloren. Man ist 'geistig enteignet'." 2)

Nach Ansicht Strauss' können solche Prozesse bis zur "Ent-Identifizierung" führen. 3)

In beiden Fällen bedeutet der Erwerb neuer Vokabularien zugleich das Stattfinden einer "Neuorganisation von Verhalten". 4)

---

1) A. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 1o7

2) a.a.O., S. 38

3) a.a.O., S. 13o

4) a.a.O., S. 23

Bedeutsam für Transformationsprozesse der Identität ist der i n s t i t u t i o n e l l e K o n t e x t . Seine Beschaffenheit entscheidet darüber, ob das Individuum überhaupt zu neuartigen Leistungen von Identitätsbalance aufgefordert wird.

"Die Chance, den eigenen Horizont zu verändern, wächst mit der intensiven Teilnahme an Gruppen, die aus möglichst andersartigen Leuten bestehen." 1)

Insofern käme einem hochdifferenzierten Typus schulischer Organisation mit zahlreichen Gruppierungen, deren Heterogenität sich entlang des kognitiven Wissenstandes, der vorgängigen biographischen Karrieren, des soziokulturellen Herkunftsmilieus und der normativen Orientierungen entfaltete, eine für Identitätsentwicklungen prinzipiell förderliche Charakteristik nahe. Vor allem dann, wenn die Schulorganisation die unterschiedlichen Gruppen nicht etwa sorgfältig voneinander fernzuhalten trachtet, sondern Gelegenheiten für wechselseitige Begegnung fördert. 2)

"Es sind die Bereiche der Mehrdeutigkeit, in denen Umwandlungen stattfinden..., ohne solche Bereiche wäre Umwandlung unmöglich." 3)

- Nur können solche Gedanken kein Plädoyer für stochastische Organisationen sein, deren soziale Handlungsfelder zufällig blinder Entwicklung über-

---

1) A. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 28

2) Vgl. dazu u.a.: Bernhardt, Böttiger, van Holst, Kczenski, Weigelt: Soziales Lernen in der Gesamtschule, München 1974

3) G.H. Mead in: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1968; - hier zitiert nach: A. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 24

überlassen bleiben. Für die problematischen Leistungen, vor welche Individuen gestellt werden, "wenn zwei Personen ganz verschiedener sozialer Herkunft sich begegnen", deren "Handlungsklassifikationen ... sich nur teilweise decken" [1], müssen institutionalisierte Hilfen des umgebenden Handlungsgefüges zur Verfügung gestellt werden. Man kann sich diese als "Trainingsfelder" vorstellen, als Handlungsbereiche innerhalb der sozialen Organisation, wo die Individuen und Gruppen tentative Begegnungen unternehmen können mit experimentellen Situationsdefinitionen und Rollenexplorationen, welche von schwerwiegender Sanktionsbedrohung entlastet sind und von denen sich die Beteiligten notfalls wieder zurückziehen können.

Denn Wandlungsprozessen der Identität eignet kein garantiertes Gelingen. Die prekäre Balance des Individuums kann nicht nur gestört und verändert werden; die notwendigen Leistungen können das Individuum auch überfordern. Die Situationsklassifikationen der sich begegnenden Interaktionspartner können so weit auseinanderklaffen, daß sie sich zur Herstellung eines situationsdefinierenden Handlungskonsenses nicht mehr in der Lage sehen.

Die symbolischen Sets von Situationen können für Individuen einen solchen Grad von Fremdheit erreichen, daß sie zwangsläufig "falsch" agieren oder handlungsunfähig werden.
Ich fasse zusammen: Soziokulturelle Interaktionskompetenz kann im institutionellen Kontext eines multistrukturierten Handlungsfeldes frustriert und beschädigt werden, sofern den Individuen

---

1) A. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O., S. 5o

chaotische Oberforderung zugemutet wird; sie kann beträchtliche Förderung erfahren, wo ihr die Institution entsprechende Trainingsfelder anbietet; sie kann sich nicht entfalten

"unter jenen geregelten Umständen, unter denen Handlungen wie von einem sozialen Drehbuch genau vorgeschrieben sind." 1)

Rigide Sozialorganisationen vermögen ihren Mitgliedern nicht zu helfen. Sie befördern allenfalls deren Motivation und Kompetenz zur Entwicklung eines "underlife", eines subversiven oder regressiven Eigenlebens unterhalb der totalen Institution.

Ungeklärt bleibt vom Ansatz des Symbolischen Interaktionismus her das Problem der Bestimmung von Transformationsprozessen, welche die Belastbarkeit der betroffenen Individuen überschreiten, bzw. die vom Standpunkt des sozialen Systems aus erforderliche Diskriminierung zwischen funktionalen und dysfunktionalen Entwicklungstendenzen bei Individuen und Gruppen. Möglich scheint es, Diskrepanzen zwischen dem offiziellen situationsdefinierenden Interesse der Organisation und demjenigen ihrer Mitglieder durch phänomenologische Beschreibung der Differenz zwischen Sprachgebrauch und manifestem Verhalten aufzudecken. Unmöglich ist die wertende Stellungnahme, da der Symbolische Interaktionismus mehr als die Aufdeckung eines Tatbestandes nicht leistet.

Als Bilanz zur Frage der Sozialisationsfähigkeit läßt sich im Hinblick auf die Kollegstufenorganisation vom Symbolischen Interaktionismus her feststellen, daß sich das Wesentliche für die Sozialisation des Jugendlichen in seinen konkreten Inter-

---

1) A. Strauss: Spiegel und Masken, a.a.O. S. 52

aktionsbeziehungen abspielt. [1] Qualität und Intensität der in Interaktionen sich vollziehenden sozialisierenden Beeinflussungen hängen von der Beschaffenheit der umgebenden Handlungsfelder ab.
Die Konzeption des Sozialisationsbereiches des geplanten Schultyps "Kollegstufe" hätte demnach die Qualität von Interaktionen zu bedenken. Die Organisation müßte weniger darauf bedacht sein, durch formale Institutionalisierungen ihre funktionalen Aufgaben zu sichern, sondern mehr darauf, daß es in ihr eine Fülle von Möglichkeiten für entformalisierte Interaktionen gibt, welche den Kriterien für die Ermöglichung diskursiver Verständigung genügen können.

VII. 2.3. Lorenzer

Auch aus Lorenzers Arbeiten lassen sich die beiden Varianten möglicher Veränderungen der Identität entwickeln. Die erste folgt dabei dem Weg zunehmender Ausdifferenzierung und fortschreitender Organisiertheit von Verhaltensmustern und zugehörigen Symbolgehalten, welcher als angeregt durch die endogenen Erweiterungen der biologisch-instrumentellen Ausstattungen und durch die exogenen Versagungen gegenüber eingespielten Interaktionsformen zu denken ist.

---

1) "Der Erwerb dieses Musters findet zwar im Modus von Interaktion statt, beruht aber auf Konditionierung und Identifikationslernen. Burgess u.a. nennen dies 'cultural conditioning', bei dem durch enges Zusammenleben mit der Umwelt der Kleingruppe deren Gewohnheiten, Einstellungen und Werte angenommen werden." - Micha Brumlik in: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, a.a.O., S. 57

Die zweite Figur einer weitreichenden Transformation gewordener Identitätsaspekte in andere in einem relativ kurzen Zeitraum kann gemäß psychoanalytischen Annahmen nicht so komplikationslos gedacht werden, wie das in den anderen in dieser Arbeit behandelten Sozialisationskonzepten der Fall ist. Das Individuum ändert sich nicht so ohne weiteres: Dem steht das Eigengewicht der eingespielten Interaktionsmuster und das internalisierte System der im Oberich zusammengefaßten Werte und Normen entgegen wie ebenfalls der dem Bewußtsein des Individuums nicht verfügbare Bereich der in die tieferen Schichten seiner Identität abgesunkenen und abgedrängten Protosymbole. Wieder einmal wird der nach systematischem Charakter und semantischer Qualität grundverschiedene Status offenkundig, den Termini einer bestimmten Theorie, - hier: der Psychoanalyse -, gewinnen, sofern sie in andersartige Theoriesysteme eingebaut werden. Die Psychoanalyse nimmt ihre Konzepte von "Internalisierung" und "Identifikation" konsequenter und ernsthafter als das etwa im strukturfunktional systemtheoretischen Denken von Parsons der Fall ist: Bei Parsons erhält nur die eine Seite der Internalisierungs-Problematik Gewicht: den Individuen wird unter dem Aspekt ihrer unumgänglichen Integration ins Netzwerk des sozialen Systems die Internalisierung geltender Systemwerte zur Bereitstellung des erforderlichen Potentials an Handlungsmotivation und Systemloyalität abverlangt. Die Kehrseite des Vorgangs, daß nämlich solche Internalisierungen nicht so ohne weiteres wieder abgelegt werden können, wird demgegenüber vernachlässigt. Ohne auf diese Problematik einzugehen, wird angenommen, daß ausgebildete Identifikationen

von den Individuen wieder verlassen werden, sobald die allgemeinen Wandlungsprozesse des Systems solches erfordern. [1)]

Dem könnte Lorenzers Sozialisationsauffassung keinesfalls folgen. Im Gegenteil, gerade weil er die nicht zu übergehende Bedeutsamkeit der Triebschicksale des Menschen beschreibt, weil er Identität als Umschlagplatz zwischen Triebnatur und Sozialität versteht, muß er die Sozialisationsfähigkeit lebenslang auch unter der Berücksichtigung dieses Sachverhaltes sehen. Gelingende Identitätstransformationen können nur vorgestellt werden, wenn sie auf dem einmal bereitgestellten Material der eingespielten Wechselbeziehungen von Trieb- und Interaktionsprofil aufbauen, bzw. wenn sie die Re-Aktualisierung verdrängter Symbole befördern. Wo diese Bedingung entfalteter Identität mißachtet wird, kann sich Identitätsveränderung nur zum Schaden des Individuums in pathologische Richtung entwickeln. In dieser Hinsicht leistet Lorenzers Reflexion ein kritisches Korrektiv gegenüber Prozessen sozialen Wandels, die auf Betroffene keine Rücksicht nehmen.

---

1) Vgl. T. Parsons: Das Problem des Strukturwandels, a.a.O. - In einer anderen Lesart, welche das hier in Frage stehende Problem mehr auf die besondere Beschaffenheit der Parsonsschen Konstruktion einer soziologischen Systemtheorie bezieht, erscheint es als Resultat einer Annahme, die dieser Theorie implizit unterliegt: Daß nämlich die Vorherrschaft der geltenden Systemwerte im gesamten System so unangefochten gesichert ist, daß das Individuum im Normalfall im Laufe seiner Sozialisationskarriere höchstens Nuancierungen der einmal internalisierten Wertmuster begegnet, aber niemals vor die Aufgabe gestellt wird, den erworbenen Bestand grundsätzlich zu revidieren.

Lorenzers Arbeiten bieten Ansatzpunkte für noch weitergehende Überlegungen. Seine in der Nähe der kritischen Gesellschaftstheorie der "Frankfurter Schule" festzumachende gesellschaftstheoretische Position läßt ihn zu dem Verdacht kommen, daß unter der "systematischen Gebrochenheit von Praxis unter realen Verhältnissen" [1] Sozialisationsprozesse schlechthin vom Verblendungszusammenhang verzerrter Kommunikations- und Interaktionsverhältnisse betroffen seien; - daß mithin es weniger das Problem weiterführender Sozialisation sein könne, zu "Transformationsprozessen" der Identität beizutragen, als vielmehr über den Weg institutionalisierter therapeutischer und informeller quasi-therapeutischer Beziehungen zur Re-Aktualisierung unter Zwang aus Interaktion ausgeschlossener Symbole beizutragen: zur "Resozialisation". [2]
Diese Überlegungen sind von Peter Orban vertieft worden. Therapeutische Bemühungen in späteren Phasen der Sozialisation sollen zum notwendigen Erwerb oder zur Rekonstruktion erforderlicher Grundqualifikationen für psychosoziale Identitätswahrung beitragen. [3]
Es bleibt allerdings die Frage, ob die These Orbans zutrifft und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, daß der gesamte gesellschaftliche Praxiszusammenhang unserer historisch gegebenen Gesellschaftsformation tendenziell von neurotischen und

---

1) A. Lorenzer: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, a.a.O., S. 128

2) Terminus in Anlehnung an Peter Orban in: Sozialisation, a.a.O.

3) a.a.O., insbesondere S. 142 ff.

psychotischen Zügen affiziert sein soll. [1] Die Antwort wird noch erschwert durch die herrschende Unsicherheit, wie denn das Erscheinungsbild neurotischen und psychotischen Verhaltens exakt zu definieren sei, bzw. in welchen Fällen auf psychoanalytische Theorie zurückzugreifen sei und wann nicht. Orbans These kann ich an dieser Stelle nicht ausführlicher diskutieren. Ich möchte aber darauf hinweisen, daß gerade diese Literaturdurchsicht Hinweise zutage gebracht hat, daß eine Kritik vorfindlicher Gesellschaftsformation mit nicht legitimierbarer Verteilung der Verfügung über Herrschaft nicht ohne weiteres mit dem Befund gleichgesetzt werden darf, daß in ihr zwangsläufig alle betroffenen Individuen nur noch zur Ausbildung defekter Identitäten in der Lage wären. Hier stehen sich die Aussagen des Symbolischen Interaktionismus und der gesellschaftskritischen Psychoanalyse unversöhnt gegenüber.
Für unseren Zusammenhang läßt sich sagen: daß vermutlich in den großen Schulsystemen vom Typus der Gesamtschulen und Kollegstufen aus dem notwendigerweise einzunehmenden Blickwinkel des kontrafaktischen Konsenses der Gesellschaftsmitglieder über Normalität des Verhaltens die Fälle deutlich davon unterschiedenen neurotischen oder psychotischen Verhaltens relative Ausnahmen bleiben dürften. Ihnen käme gegenüber

---

1) Peter Orban nennt seinen Standpunkt: "Der Anspruch, den sich der Autor setzte, war kein geringerer, als der, die Grundlinien von Prozessen aufzuzeigen, wie in dieser Gesellschaft der Mensch zum Menschen sich entwickeln kann. Im augenblicklichen Zeitpunkt jedoch ist diese Beschreibung nur als die Geschichte systematischer Verstümmelungen zu leisten. Hier und heute ist die Analyse der Entstehung von Menschlichkeit identisch mit der Beschreibung der fast vollständigen Zertrümmerung von Menschlichkeit." - Peter Orban: Sozialisation, a.a.O., S. 1

dem Kontext der umfassenderen Sozialisationsproblematik ein vergleichsweise peripherer Stellenwert zu. Möglichkeiten für geeignete Therapie müßten geschaffen werden.

Allerdings: "Freilich ist dieser Prozeß deshalb schwieriger zu bewältigen, weil zusätzlich zu dem Aufbau von Identität gegen die eingeschliffenen Muster mißlungener Interaktionen angekämpft werden muß. Infolgedessen ist diese Art der Therapie nicht mit zwei Wochenstunden pro Patient zu leisten, solange das krankmachende Umfeld weiterbesteht." 1)

Es geht um die Interaktionsqualität des sozialen Umfeldes. Mit Blick auf die Kollegstufen-Organisation bedeutet das, daß sie als Feld sozialer Interaktionen so beschaffen sein müßte, daß sich in ihm eine Fülle von Möglichkeiten für das Einüben gelingender Interaktionsmuster bietet. Es wird ein Problem des schulorganisatorischen Designs und des pädagogischen Selbstverständisses der Reform sein, ob sich in dem neuen Schultyp darauf hoffen läßt, daß neurotisch bzw. psychotisch gestörte Individuen in seinem Handlungszusammenhang in Gruppen- und Paarbeziehungen involviert werden, die mit erwartbarer Wahrscheinlichkeit in ihrem prozessualen Werdegang Interaktionssituationen entstehen lassen, welche szenische Rekonstruktionen unbewältigter biographischer Erlebnisse, Hochheben verdrängten symbolischen Materials, Identifikationsprozesse etc. herbeiführen, welche psychotherapeutischer Funktion nahekommen. Solche Hoffnung ist zunächst gering. Ebensogut, - folgt man der allgemeinen Gesellschaftskritik Orbans -, können Interaktionsbeziehungen solche Störungen noch vertiefen. Eine Anhebung des Wahrscheinlichkeits-Levels für die Entstehung "quasi-therapeutischer" Beziehungen ließe sich nur unter der Voraussetzung erwarten,

1) P. Orban: Sozialisation, a.a.O., S. 147

daß die neuen Schulformen in wesentlich stärkerem Maße solche kommunikativen Interaktionsprozesse intendieren und ihre Möglichkeit fordern.

VII. 2.4. Parsons

Bei aller notwendigen Kritik am Parsonsschen Gedankengang, die hier nicht wieder aufgegriffen werden soll, bleibt festzustellen, daß dieser Autor aus seiner systemtheoretischen Konzeption des Sozialisationsvorganges die weitreichendsten Konsequenzen für die Sozialisationsfähigkeit des Menschen ableitet.
Soziale Institutionen und Systeme werden durch ihre normativen Muster (als Verhaltensvorschriften) definiert. Ihre Mitgliedschaft erwirbt man über die Internalisierung geltender Werte. Individuen verändern ihre Identität, wenn sie neue Mitgliedschaften eingehen.
Eigenartigerweise verweist gerade ein Ansatz mit ausgeprägter Schlagseite zur Sozialtechnologie auf die herausragende Bedeutung von in sozialen Handlungssystemen geltenden Normen und Werten. Wird diese Einsicht übersetzt für die Frage nach dem sozialisierenden Effekt eines geplanten Schultyps, so wird deutlich hervorgehoben, daß es von der qualitativen Beschaffenheit des Interaktionsfeldes "Kollegschule" abhängig sein wird, ob und in welche Richtung die prinzipiell gegebene Sozialisationsfähigkeit der Kollegiaten genutzt wird. Es wird sich von den in diesem Schultyp faktisch geltenden Regeln der Interaktion und glaubwürdig ver-

tretenen Inhalten pädagogischer Intentionalität her bestimmen, was der Jugendliche dort im Hinblick auf seine sozialisatorische Entwicklung übernimmt, - eben: "internalisiert." Solche Überlegungen zu vertreten muß nicht gleich naiver pädagogischer Optimismus über das Innovationspotential institutionalisierten Schulwesens sein. Es bedeutet lediglich, daß in einer Schule, die das w i l l , der Jugendliche alternative Interaktionserfahrungen mit sozialisierendem Effekt machen k a n n, - und das wiederum bedeutet viel.

VII. 2.5. Bilanz

Einmal ganz abgesehen von der Frage, ob Persönlichkeitsveränderungen im Jugendalter und danach als Modifikationen und Spiele mit einem in primären Sozialisationsprozessen unrevidierbar bereitgestellten Material anzusehen sind, oder ob sie aufgefaßt werden müssen als tiefgreifende Veränderungen, die alle Schichten des Aufbaus einer Persönlichkeit betreffen, - diese Frage kann beim gegenwärtigen "vorparadigmatischen" Erkenntnisstand der Sozialisationstheorie nicht entschieden werden -, so läßt sich doch in allen diskutierten Konzepten die gemeinsame Auffassung belegen: daß es überhaupt Persönlichkeitsveränderungen in späteren Phasen der Sozialisation gibt, und daß diese sehr weitgehend sein können.
Solche Transformationsprozesse können nach dem Modus allmählicher Ausdifferenzierungen von Identität vor sich gehen, sie können aber auch in kurzfristigen intensiven Prozessen ablaufen, die vom Individuum als biographische Zäsur, als einschneidende Identitätsrevision erfahren werden.

VII. 3. Konsequenzen für die Kollegstufenreform

VII. 3.1. Das Sozialisationsthema und die Kritische Bildungsintention

Diese Arbeit ging von einer bildungstheoretisch formulierten Fragestellung aus, die gegeben wurde durch die Intention der Schulreform - hier speziell der Kollegstufen-Reform in NRW -, einen Beitrag zur Herstellung von mehr materialer Chancengleichheit zu leisten. Sowohl Bildungspolitiker wie auch diejenigen Wissenschaftler, die mit der Reform befaßt sind, legitimieren diesen Ansatz mit dessen Leistungsfähigkeit, einen Beitrag für mehr Chancengleichheit abzugeben:

"Eltern sollten deshalb lernen, daß das neue Bildungssystem jederzeit den Erwerb verschiedener Qualifikationen für Beruf und Leben ermöglicht, daß kein Abschluß endgültig Chancen versperrt, daß man immer wieder neu beginnen kann, wenn man will. Besonders der Oberstufe der Gesamtschule, der Kollegschule mit der Integration von beruflichen und studienbezogenen Bildungsgängen, kommt hierbei zentrale Bedeutung zu." 1)

Und in den bildungstheoretischen Prämissen des Kollegstufenmodells in NRW heißt es:

"Begabung ist keine Naturkonstante sondern durch organisierte Lernprozesse in hohem Maße beeinflußbar. Unter dieser Voraussetzung kann das Verfassungsversprechen auf freien Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht schon als eingelöst gelten, sofern alle formalrechtlichen Bedingungen erfüllt, Gebührenfreiheit eingeführt und Stipendienvergabe für finanziell Schwächere geschaffen sind. Vielmehr muß das öffentliche Unterrichtswesen so organisiert werden, daß es die Chancengleichheit auch material

---

1) J. Girgensohn: Der Beitrag der Gesamtschule zu gesellschaftspolitischen Reformen, Referat vor dem SPD-Ortsverein Bonn-Bad Godesberg am 5.11.1971

fördert. Materiale Chancengleichheit meint hier, daß über die bereits bestehenden Sicherungen hinaus das Bildungswesen auch die Ungleichheit der Lernbedingungen der Schüler aufgrund der unterschiedlichen sozioökonomischen Lage ihrer Eltern soweit als irgend möglich auszugleichen sucht." 1)

Diese Forderung wird im gleichen Text mit der Bemerkung konkretisiert, daß es eine Aufgabe von Schulreform sei, bei der Bemühung, mehr materiale Chancengleichheit für alle anzustreben, unter anderem "Motivation und Leistungsfähigkeit zu fördern." 2)

Eine ähnliche Konkretisierung findet sich im schon genannten Girgensohn-Referat:

"Der zweite und wichtigste Beitrag der Gesamtschule liegt in den von ihr intendierten sozialen Lernzielen. ... Soziales Lernen in Gesamtschulen versteht sich als Fähigkeit zur politischen Kritik von Wissenschaft und Technologie als den Instrumenten heutiger gesellschaftlicher Herrschaft. Es versteht sich auch als Bereitschaft zu notwendigen Veränderungen, sei es die der eigenen Person oder der gesellschaftlichen Verhältnisse." 3)

Die kritische Qualität des Bildungsdenkens knüpft an die aufklärerische Idee einer "Menschheit ohne Status und Obervorteilung" 4) an. Die bessere Tradition der Geschichte des europäischen Bildungsgedankens hat diese Idee ständig in ihrem Bewußtsein gehalten. Ihr unterliegt der Glaube an die Veränderbarkeit des Menschen durch Sozialisation, der aber auch überzeugend belegt wurde durch den faktischen Verlauf der Expansion des Bildungswesens 5), der eine

---

1) In: Kollegstufe NW ..., a.a.O., S. 21

2) a.a.O., S. 17

3) Girgensohn: Der Beitrag der Gesamtschule ..., a.a.O., S. 11

4) Kollegstufe NW, a.a.O., S. 2o f.

5) Vgl. Kap. II; - Vgl. Koneffkes Darstellung in: Integration und Subversion - Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 54, 11. Jg., Dezember 1969, H. 5/6, S. 389 ff.

fast beliebige Steigerungsfähigkeit des Begabungsreservoirs erwies, solange dies nur ökonomischem Bedürfnis und politischem Willen entsprach.
Die kritische Bildungsintention verweist also von sich aus auf die Frage nach der Sozialisationsfähigkeit des Menschen. Diese Frage stellt sich erneut, wenn eine Reform in Angriff genommen werden soll, die versucht, das uneingelöste Versprechen des Bildungswesens wieder aufzunehmen und damit ernst zu machen. Daher stellt sich der Kollegstufenreform, wie jeder anderen ernstzunehmenden Schulreform auch, die Frage nach der Sozialisationsfähigkeit des Menschen in verstärktem Maße. Ich habe versucht, in meiner Arbeit dieser Frage auf die Weise nachzugehen, daß ich sie an verschiedene Sozialisationstheorien gestellt habe. Der Gang der Erörterung hat gezeigt, daß die Sozialisationstheorien aus eigenem nicht fähig sind, sich einen Begriff ihrer selbst zu schaffen, der ihrem Bemühen orientierendes Datum abgeben könnte. Sie leiden unter dem Mangel, daß sie zu instrumenteller Nutzung bereitliegen und eine Kritik des Interesses, für das sie dienstbar gemacht und eingesetzt und ausgenutzt werden, nicht leisten können. Insofern kehrt der Gedankengang nach der Durchsicht der vier ausgewählten Konzepte zu seinem Ausgangspunkt zurück. Eben um die zu instrumenteller Nutzung bereit liegenden Ergebnisse und Erkenntnisse sozialisationstheoretischer Reflexion vor Mißbrauch zu schützen, ist es notwendig, diese dem Korrektiv des kritischen Bildungsbegriffs zu vermitteln, vor dem sie sich in den Fällen ihrer Anwendung zu verantworten haben.

Der eigene Begründungszusammenhang der Kollegstufenreform und der Anspruch, mit dem sie sich selbst zu legitimieren sucht, gebietet ihr, weder die Sozialisationskarrieren der Betroffenen einem naturwüchsigen Verwirrspiel in den neu zu schaffenden organisatorischen Strukturen zu überlassen, noch den Resultaten der unterschiedlichen ökonomischen Ausgangslagen ihrer Schüler. Ernsthaft muß die Reform die Frage stellen nach ihrer eigenen sozialisatorischen Potenz. Und diese Frage muß sie eben auch richten an den Erkenntnisstand von Sozialisationstheorie. Deren Antworten aber - will sie diese nicht sozialtechnologischer Verwertung überlassen - muß sie redigieren nach Maßgabe der "seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz auf Mündigkeit." 1)

Allerdings ist an dieser Stelle der Umstand zu berücksichtigen, daß gerade die jüngste Entwicklung im bildungspolitischen Sektor unseres Landes noch einmal die Bedeutung der ökonomischen und weltanschaulichen Faktoren in ihrer Relevanz für das Gelingen von Reformen in bedrückender Weise ins Bewußtsein gerückt hat. Das Geschehen verdeutlichte, daß beabsichtigte Reformen nicht schon allein dadurch eingelöst werden können bzw. sich so realisieren, wie es in ihrer Absicht liegt, indem sie ihren Anspruch anmelden. Im Gegenteil: es drängt sich die Frage auf, inwieweit einige der Reformversuche, die in der Vergangenheit begonnen wurden, nicht schon in eine Verkehrung dessen, was sie ursprünglich intendierten, ausgeartet sind. 2)

---

1) Kollegstufe NW, a.a.O., S. 22

2) Vgl. dazu: Kelber/Schreiber: Wie verhindert man Schulreform? Modellfall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Starnberg 1973

So schreibt Martin Baethge unter der bezeichnenden Oberschrift "Restauration statt Reform":

"In der Phase der Stagnation und eines tendenziellen Rückschraubens von Bildungsreform verändert auch das, was zwischenzeitlich als Ausdruck stärkerer Demokratisierung erscheinen konnte, zunehmend seinen Charakter und wird immer mehr unmittelbar funktional auf die Erfordernisse der Stabilisierung der gegenwärtigen Struktur des gesellschaftlichen Systems, nicht auf seine langfristige Veränderung hin orientiert." 1)

Voll berechtigter Skepsis sieht Gernot Koneffke schon 1969:

"Wichtiger ist einzusehen, welchen Sinn und welche Funktion auch industriegesellschaftlich unverzichtbare Maßnahmen der Bildungsreform im Kontext monopolkapitalistischer Gesellschaft erhalten. Eben die Verwirklichung des allseitig entfalteten und mündigen Menschen, welche die Reformmaßnahmen suggerieren, schließen die vorwaltenden Interessen nicht ein." 2)

Entsprechend sieht Koneffke die Absicht der Bildungsreform im spätkapitalistischen System darin, "wirtschaftliches Wachstum zu sichern", die "massenhafte Loyalität" gegenüber den Interessen der Herrschenden herzustellen, und in diesem Sinne z.B. Spezialisierung deswegen bevorzugt anzustreben, um die "Paralyse des kritischen Potentials bewirken" 3) zu können. Ebenso kritisch ist auch der Begabungsbegriff einer solchen Reform einzuschätzen. Er gehorcht keineswegs der Idee von Mündigkeit und von der Emanzipation möglichst vieler im Staatswesen, - sondern:

"Er ist funktionalisiert. Den herrschenden Interessen dienstbar, bestimmt er sich an der Nachfragestruktur des Arbeitsmarktes." 4)

---

1) M. Baethge: Restauration statt Reform, in: Gesamtschule, H. 3, Jg. 75, S. 4

2) G. Koneffke: Integration und Subversion, a.a.O., S. 4o4

3) a.a.O., S. 4o5

4) a.a.O., S. 4o5

So wird durch eine derartige Schulreform letztenendes "die Verkehrung der Bildung in Unbildung für alle" [1] erzielt.

Bezogen auf die Sozialisationsthematik heißt das:

"Solche Erziehung übt Verhaltensweisen ohne die Fähigkeit ein, sie aufgrund von Einsicht ändern zu können." 2)

Und dennoch wohnt nach Koneffkes Ansicht auch der gegenwärtigen spätkapitalistisch instrumentierten Bildungsreform eine Hoffnung in der Gestalt von subversiven Momenten inne, welche sie in Kauf nehmen und sogar selbst arrangieren muß, wo sie überhaupt zur Reform sich entschließt. Die Aspekte subversiven Potentials sind gegeben, insofern als die Reform selbst weiterhin ideologisch von sich behaupten muß, daß sie der Idee einer Gesellschaft von Freiheit, Gleichheit und menschlicher Würde zu entsprechen sich bemühe. Mit solchem Anspruch beruft sie sich auf die ehemals gültigen Versprechen der bürgerlichen Emanzipation von feudaler Vorherrschaft:

"Integration, die in der einst fortschrittlichen Institution als stabilisierendes Element, als pädagogische Praxis zur Formierung menschenwürdiger Gesellschaft gegen obsolete Herrschaft ihre historisch notwendige Funktion gehabt hatte, prägt von nun an die pädagogischen Äußerungen bürgerlicher Gesellschaft. Aber funktionale Subversivität des Bildungswesens ist von dieser Gesellschaft nicht aufkündbar, sofern sie per definitionem Freiheit, Gleichheit, menschliche Würde zu verwirklichen behauptet und sich der zu diesem Zweck geschaffenen politischen und juristischen Institutionen nicht begibt." 3)

---

1) G. Koneffke: Integration und Subversion, a.a.O., S. 409; - Koneffke ist sich der Affinität seiner Einschätzung zu Adornos Theorie der Halbbildung und Heydorns skeptizistischer Beurteilung bewußt. - Vgl. Kap. II

2) a.a.O., S. 408

3) a.a.O., S. 417

So sieht Koneffke bei aller Skepsis die Zukunft nicht völlig verhängt:

"Es bedeutet indessen nicht, daß die Reform mit ihren spezifischen Bestimmungen keine neuen Energien freizusetzen vermöchte, welche die alte Subversivität des Bildungswesens erneut aktualisieren könnten." 1)

Ebenso:

"Im Bildungswesen hat der antagonistische Bestand bürgerlicher Herrschaftsgesellschaft einen seiner verwundbarsten Punkte, weil hier bürgerliche Gesellschaft strukturell und institutionell sich darauf anweist, daß Subjekte als Träger des Gesellschaftsprozesses zu gelten haben, Menschen, die das Bildungswesen seiner Idee, dem Grundgedanken der Bildungsinstitution und Elementen der Praxis nach als gleichermaßen bildsame, zur Mündigkeit zu führende behauptet." 2)

Die Aufgabe, daß Schule sich mit Sozialisation aktiv zu befassen habe, folgt aus der kritischen Qualität der Bildungsintention, wie sie sich im Begriff der Allgemeinbildung kristallisiert. Koneffke stellt zunächst klar, daß das emanzipatorische Interesse im Begriff der Allgemeinbildung pädagogisch praktisch wird, und daß sich im Begriff der Allgemeinbildung der Begriff der Pädagogik überhaupt auslege.

"Pragmatischer und utopischer Zug der Pädagogik konkretisieren sich im Begriff der Allgemeinbildung zu den für diese konstitutiven Forderungen, zeitgemäß zu sein und Mündigkeit zu realisieren." 3)

Diese Definition deckt sich systematisch zwar nicht mit der in Kap. II referierten Vorstellung von Allgemeinbildung, wie sie in den bildungstheoretischen Prämissen der Kollegstufenreform entwickelt wurde, aber sie korrespondiert ihr nach dem beanspruchten historischen Begründungszusammenhang und ihrer pädagogischen Intentionalität. Auch dort wird

---

1) G. Koneffke: Integration und Subversion, a.a.O., S. 421

2) a.a.O., S. 391

3) G. Koneffke: Schulreform in entfremdeter Welt, S. 135 - in: H.J. Heydorn (Hrsg.) u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart; München, Berlin 1968

für Pädagogik die doppelte Zielsetzung reklamiert, zum ersten den Menschen funktionstüchtig für sein Leben innerhalb einer gegebenen historischen Gesellschaftsformation zu machen und zum zweiten ihn zu befähigen, gerade diese Funktionstüchtigkeit im Interesse des Subjekts und einer vorgestellten mündigeren Gesellschaft gleichzeitig zu überschreiten.

Schon dem pragmatischen und zeitgemäßen Aspekt von Bildung wohnt ein immanent kritischer Zug inne: Dieser arbeitet gegen alle diejenigen Bestrebungen, die eine reale Betrachtung der gegebenen Verhältnisse nicht zulassen wollen, die schon eine Erziehung der jungen Menschen hin auf funktionsgemäße Befähigung zur Mitarbeit in der gegebenen Gesellschaft verhindern wollen - aus was für anachronistischen Gründen auch immer.
Zum zweiten - kritischen - Aspekt von Allgemeinbildung erklärt Koneffke des näheren:

"Mit der Forderung nach Demokratisierung der Schule, die ihrer Natur nach Kritik an der gesellschaftlichen Produktion geistiger Unselbständigkeit ist, weist das Bildungswesen über den gesellschaftlichen status quo hinaus auf den selbständigen Menschen, der in der Gesellschaft mündiger Menschen zum Subjekt seiner Geschichte werden soll." 1)

Im Hinblick auf die Eigenschaft von Schule, ein Feld sozialisierender Beeinflussung und sozialer Interaktion zu sein, könnte "das gemeinsame Leben in der Schule" nach Koneffkes Ansicht unter dem Aspekt der kritischen Qualität von Bildung "humane gesellschaftliche Beziehungen in entscheidenden Zügen" vorwegnehmen, ohne dabei der restaurativen Verlockung einer "romantizistischen Umdeutung zur Gemeinschaft, zur geschlossenen Lebensform" etc. zu erliegen. 2)

---

1) G. Koneffke, a.a.O., S. 137

2) a.a.O., S. 138

An diese Auffassungen möchte ich mit meiner Ansicht anschließen, daß zur politischen Selbsthilfe nur geführt werden kann, wenn das Individuum nicht nur kognitiv lernt, bestimmte Dinge zu erfassen und wiederzugeben, sondern wenn es im unmittelbaren Zusammenleben von Menschen Sprachspiele und Handlungsfelder vorfindet, die ihm alternative Modelle der Lebensführung vorstellen und Möglichkeiten für Identifikationen bieten, Möglichkeiten ebenfalls für experimentelles Rollenhandeln, um auszuprobieren, wie man jemand anderes sein könnte oder wie man seine Identität um bestimmte neue Aspekte bereichern könnte. Das heißt also: nicht Beschränkung der Schule auf kognitives Lernen von kognitiven Inhalten allein, sondern auch: Ausstattung des Jugendlichen mit solchen Kompetenzen, die sein soziales Handeln betreffen -als eine der Schule gestellte Aufgabe, die sich aus ihrer Bildungsintention ergibt.
Sozialisation meint im Hinblick auf die Schule mehr als das Vermitteln von kognitiven Lerninhalten. Sozialisation betrifft den ganzen Menschen, - nach welchem theoretischen Schema diese "Ganzheit" auch immer betrachtet werden mag: Ebenso seine psychische Basis, seine Triebnatur, seine motivationalen und emotionalen Dispositionen und Bedürfnisse, wie auch seine Verhaltensweisen, Kenntnisse und normativen Orientierungen. Sozialisation im Kontext schulischer Intention gewinnt eine verantwortliche und verantwortbare Qualität, die sie dem üblicherweise bloß funktionalen Charakter von Sozialisation enthebt, wenn sie sich an das Moment kritischer Bildung anbindet und sich im Medium pädagogischen Denkens reflektiert.

"Erst der utopische Zug qualifiziert das Programm der Schulreform. Nicht die Schule wird angepaßt, sondern sie paßt sich selber an im Lichte dessen, was dem Menschen zu seiner Humanität hier und heute nottut." 1)

Die Schule hat also - das folgt aus einem kritischen Bildungsbegriff, - den Menschen derart sozialisierend zu beeinflussen, daß er einen Beitrag zu dem noch unerreichten Ziel leisten kann.

Ich fasse zusammen:

Die bildungstheoretische Vergewisserung des eigenen Anspruchs der Kollegstufenreform verweist auf das Thema der Sozialisation, das bisherige Schulpraxis stets auf sich beruhen ließ.

Sozialisationsbezogene Theorie und Praxis bedürfen jedoch ihrerseits der Orientierung an pädagogischer Intentionalität.

Aus der Reflexion der beiden aufeinander verweisenden Momente ergibt sich die Einsicht, daß das Thema der Sozialisation pädagogisch einzuholen ist - und zwar sowohl im Sinne der Erfüllung des pragmatischen, zeitgemäßen Auftrages, wie er sich aus der kritischen Bildungsidee ergibt, wie auch im Sinne der Bereitstellung derjenigen Voraussetzungen, deren es zur Annäherung an die Realisierung des utopischen Zuges von Bildung bedarf: der Idee einer humaneren, mündigeren Gesellschaft.

---

1) G. Koneffke, a.a.O., S. 14o

VII. 3.2. Ausblick

Die Arbeit gelangt zu keinem Ergebnis von einer solchen Beschaffenheit, daß es sich unmittelbar in konkrete Praxisempfehlungen transponieren ließe.

Sie wollte Ansätze der Sozialisationstheorie einer ersten orientierenden Sichtung im Hinblick auf das Problem unterziehen, das sie sich gestellt hatte. Im Ergebnis wurde sie in der Aussage bestärkt, daß für die Zeit des Jugendalters von der Annahme einer erheblich größeren Sozialisationsfähigkeit der heranwachsenden Menschen ausgegangen werden darf, als das der vorwissenschaftliche common sense, die verbreitete Praxis des professionalisierten Erziehungswesens und das thematisch zentrierte Interesse der einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen zunächst zu gestatten scheinen.

Den Zusammenhang zu einem pädagogischen Interesse, das sich auf die kritische Tradition des europäischen Bildungsdenkens beruft, habe ich darzulegen versucht.

Die notwendigen und möglichen weiteren Schritte, die zu tun wären, sofern man dem hier begonnenen Argumentationszusammenhang weiter nachgehen wollte, kann ich abschließend lediglich knapp skizzieren.

- Was die Theorie der Sozialisation betrifft: Wenngleich ich mich keinen Augenblick darüber täuschen will, daß vermutlich die unauflösbaren Antagonismen in den ausgearbeiteten Konzepten zur Sozialisation in letzter Instanz zurückzuführen sind auf ungelöste antinomische Verhältnisse in den Gesellschaftsformen, denen sie entsprangen, daß sie mithin durch theoretisierende Kraft allein nicht werden auflösbar

sein, solange die reale Bewegung der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse nicht gleichsinnig folgt, so haben sich in der Bilanz doch schon wichtige Erkenntnisse festhalten lassen, die als allen Konzepten gemeinsam angesehen werden können. Es ist notwendig, hier weiterzuarbeiten mit dem Ziel eines anerkannten Paradigmas zur Erklärung von Prozessen der Sozialisation.
Darüberhinaus müßte die leitende Annahme dieser Arbeit in theoretischen Bemühungen spezifiziert und präzisiert und im Rahmen der bislang noch völlig ausstehenden [1] empirischen Arbeiten eingehender Überprüfung unterzogen werden.
Die allgemeine Feststellung von der Sozialisationsfähigkeit des Menschen im Jugendalter müßte Untersuchungen anregen, wie diese Fähigkeit im einzelnen genützt, gefördert und verschüttet wird, unter welchen Umständen Veränderung der Identität zugleich ihre Gefährdung bedeutet, bzw. wann diese wiederum den Betroffenen förderlich ist.
Vermutlich erst dann wäre auch zum zweiten Aspekt dieser Arbeit konkreteres zu sagen: zur Frage des Engagements solcher Erkenntnisse für das Design und die Realisation einer reformierten Sekundarstufe II.
Und doch läßt sich jetzt schon festhalten:
Das Wissen um die Sozialisationsfähigkeit des Jugendlichen müßte sich im Bewußtsein der an Schule Beteiligten kritisch gegenüber der in der vorfindlichen Schulrealität wirksamen Praxis niederschlagen: als Wissen darum, daß insbesondere der minder privilegierte, milieugeschädigte, von defizitärer

---

1) Emprische Arbeiten zur sozialisatorischen Leistung der Gesamtschulen

Sozialisation betroffene Jugendliche ein ganz anderer sein könnte als er ist, und daß eine alternative Schulpraxis, die ihren reklamierten emanzipatorischen Bildungsanspruch beim Wort nähme, ihm auch unter den gegenwärtigen Umständen schon helfen könnte zu einer größeren Annäherung an die besseren Möglichkeiten seiner Identität.
Zwei Stufen, auf denen sich sozialisierende Bemühung in der Schulinstitution realisieren ließe, sind grundsätzlich denkbar:
Die erste Stufe meint das Bemühen der Schule, sich so zu organisieren, daß durch ihren Vollzug keine neuen Sozialisationsdefizite entstehen. Die Forderung hat mit "Schonraum"-Träumereien nichts gemein. Benennung und Austragung der real vorfindlichen Konflikte sind der Ausbildung widerstandsfähiger Identitäten eher förderlich. Auch das Wissen um Konflikte, die vorerst nicht austragbar, und um Bedürfnisse, die nicht erfüllbar sind, stellt eine weniger bedrohliche Identitätsbelastung dar, als Verschweigen und falscher Sprachgebrauch. Hier ist balancierende Ich-Identität in größter Gefahr: Denn sie wird über die Bedingungen, die zu ihrer Balance erforderlich sind, getäuscht. Und sie kann auf Wege zur Veränderung nicht mehr unter zutreffenden Voraussetzungen sinnen.
Die zweite Stufe sozialisierender Einflußnahme durch die Schule geht darüberhinaus. Sie meint das zusätzliche Bemühen der Schule, im Sinne einer Leistung zu mehr materialer Chancengleichheit die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Sozialisationsdefekte und -defizite, die von Schülern und Schülergruppen schon mitgebracht werden, durch kompensatorische Sozialisationsangebote überwunden werden.

Das Modell der Kollegstufe NW kommt der sozialisationsbezogenen Aufgabenstellung durch seinen bildungstheoretischen Anspruch, seine schulorganisatorische Struktur und die curriculare Konzeption entgegen. Doch müßte der Sozialisationsfrage noch eine Stelle mit größerer Gewichtung im Rahmen des Reformkonzeptes eingeräumt werden, als sich das bislang andeutet. Sozialisation wird noch zu sehr unter dem Aspekt desjenigen Bereiches gesehen, aus dem heraus es zu Konflikten und Störungen im geplanten Schultyp kommen könne und demgegenüber entsprechende Vorkehrungen präventiver und therapeutischer Art zu treffen seien. [1)]

Wird der Umkreis sozialisationsrelevanter Fragen aber in eine Betrachtung gestellt, die ihn überwiegend als Quelle von Hindernissen für das beschreibt, was Schule "eigentlich" will, - so geraten die positiven Potentiale der Tatsache Soziabilität aus dem Blick, die darin liegen, daß eine grundlegende Affinität besteht zwischen dem Interesse, das Schule haben müßte und dem, worauf der Prozeß der Sozialisation sich letztenendes richten will.

Dann verlieren sich auch die systematischen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Varianten von Sozialisation und der institutionalisierten schulischen Veranstaltung aus dem Blick. Schule lebt ja von der Voraussetzung, auf welche diese Arbeit

---

1) So z.B. bei: Rolff/Rommel: Zur Sozialisationsproblematik in der Kollegstufe (Gutachten für die Planungskommission) in: Kollegstufe NW, a.a.O., S. 196 ff.

verwies. Sie muß den Glauben daran verloren haben, wenn sie beim Stichwort Sozialisation zunächst darauf kommt, daß von dort etwas ausgeht, was ihre Kreise stört.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

Abels, Heinz, Hrsg.: Sozialisation in der Schule, Kettwig/Ruhr 1971

Adorno, Th.W.: Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966

Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit; Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969, Frankfurt 1971

Adorno, Th.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied/Berlin 197o/2

Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung in: M. Horkheimer u. Adorno, Th.W. : Sociologica II, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 1o, Frankfurt/M. 1962

Bärsch, Walter: Bildung und Ausbildung Jugendlicher mit besonderem Lernverhalten in: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Braunschweig 1974

Baethge, M.: Restauration statt Reform, in: Gesamtschule, H. 3, Jg. 1975

Baethge, M. u.a.: Jugendreisen nach Israel, München 1972

Bateson, G. u.a. : Schizophrenie und Familie, Frankfurt 1971

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): schule und wir, Nr. 3/4, September 1976

b:e - Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim 1972

Bell, Robert R.: Die Teilkultur der Jugendlichen, in: L.v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft; Köln und Berlin 1968/5, S. 83 ff.

Bernsdorf, W.: Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969

Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Schwarze Reihe Nr. 8, Amsterdam 197o

Berger, Peter L., Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, S. Fischer, Frankfurt/M. 197o

Black, Max (Hrsg.): The Social Theories of Talcott Parsons; Englewood Cliffs, N.J.: Prentice=Hall, 1961

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969/1

Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969

Blankertz, H.: curriculumforschung-strategien, strukturierung, konstruktion, Essen 1971

Blankertz, H. : Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963

Bönner, K.H.: Einstellungswandel in einem deutsch=französischen Jugendlager. Eine Untersuchung zur Wirksamkeit von Auslandskontakten. Forschungsbericht, Deutsches Jugendinstitut, München 197o

Brandenburg, Aloys Günther: Systemzwang und Autonomie. Gesellschaft und Persönlichkeit bei T. Parsons, Düsseldorf 1971

Brumlik, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt 1973

Butschkau, U., Tillmann, K.-J.: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. - Ziele, Fakten, Strategien, München 1972

Child, I.L.: Socialization; in: Lindzay, G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology, Reading, Mass., 1954, Bd. 2, S. 655-692

Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt 1969

Claessens, Dieter: Vorwort zu: Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften, München 1972

Cooley, C.H.: Human Nature and the Social Order, New York 1964

Dahrendorf, Ralf: Homo sociologicus, Köln und Opladen 1958

Dahrendorf, Ralf: Pfade aus Utopia, München 1967

Dahrendorf, Ralf: Struktur und Funktion. Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie; in: ders.: Pade aus Utopia, München 1967

Dahrendorf, Ralf: Vorwort zur deutschen Ausgabe von E. Goffman: The Presentation of Self in Every Day Life, deutsch: Wir alle spielen Theater, München 1969

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, Die Zeit= Bücher, Nannen, Hamburg 1965

Deppe-Wolfinger, Helga: Arbeiterjugend - Bewußtsein und politische Bildung, Frankfurt 1972

Deutsch, Karl W.: The Nerves of Government. Models of Political Communication and Control, New York und London, The Free Press 1966

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 197o

Deutscher Bildungsrat: Lernen im Jugendalter; Gutachten und Studien der Bildungskommission 54, Stuttgart 1975

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Deutschen Bildungskommission; Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Braunschweig 1974

Devereux, Edward C. (Jr.): Parsons' Sociological Theory; in: Max Black (Hrsg.): The Social Theories of Talcott Parsons, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1961, S. 33 f.

Dittmar, Norbert: Soziolinguistik, Frankfurt 1973

Dittmar, Norbert: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit kommentierter Bibliographie, Frankfurt 1973

Eisenstadt, Samuel, N.: Altersgruppen und Sozialstruktur; in: L. v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln und Berlin 1968/5

Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft, N.Y. 195o, 1963, Stuttgart 1974

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1961

Fast, Julius: Body Language, New York 197o

Fend, Helmut: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim, Berlin, Basel 1969

Fend, Helmut: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim, Berlin, Basel 1971

Fend, Helmut, u.a.: Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim 1976

Festinger, Lionel: A Theorie of Cognitive Dissonance, Evanstown 1957

Festinger, Lineel: Conflict, Decision and Dissonance, Stanford 1964

Fleming, Malcolm L.: Wahrnehmungsprinzipien für das Entwerfen von Lehrmaterial, in: Audio-visuelle Unterrichtsmedien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Grünwald b. München 1975

Flitner, A. und Hornstein W.: Kindheit und Jugendalter in historischer Betrachtung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1964

Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Imago Publishing Co. Ltd., Kondon 194o, Nachdruck beim S. Fischer Verlag 197o, hier: Bd. 5

Friedeburg, Ludwig von: Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln und Berlin 1968/5

Furth, Hans G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets, Frankfurt 1972

Girgensohn, J.: Der Beitrag der Gesamtschule zu gesellschaftspolitischen Reformen, Referat vor dem SPD-Ortsverein Bonn-Bad Godesberg am o5.11.1971

Goffman, E.: Asylums, Harmondsworth 1968

Goffman, E.: Stigma, Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt 1967

Goffman, E.: Communication Conduct in an Island Community, University of Chicago 1953

Goffman, E.: Asylums, Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates; First Published by Anchor Books, Doubleda a. Co. 1961 in: Pelican Books 1968

Goffman, E.: Encounters; The Bobbs-Merrill Company, USA, 1961, Allan Lane, The Penguin Press 197

Gottlieb, David: Processes of Socialization in American Graduate Schools in: Social Forces, Chapel Hill, N.C., Bd. 4o (1961), H. 2

Gottschalch, Winfried u.a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971

Gouldner, Alvin W.: Die westliche Soziologie in der Krise, Reinbek b. Hamburg 1974, 2 Bde.

Gruschka, Andreas (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Kronberg 1976

Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 1968

Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968

Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften; in: Philosophische Rundschau 1967, Beiheft 5

Habermas, Jürgen: Thesen zur Theorie der Sozialisation; Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968

Habermas-Arbeitskreis: Jugendkriminalität und Totale Institutionen, Materialien zu zwei Seminaren; Seminar-Verlag Joh. Ritzke, Hannover 1972

Habermas, Jürgen: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik, in: Adorno, Th.W. u.a. : Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied 197o

Hagelberg, Karl-Ulrich: Bildungskatastrophe ganz anders; in: Die politische Meinung, 21. Jg., Juli/August 1976

Hahn, Erich: Soziale Wirklichkeit und soziologische Erkenntnis, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1965

Hartung, Wolff: Psychische Verelendung und die Politik der Psychiatrie, in: Kursbuch 28, Berlin 1972

Hentig, H.v.: Guernavaca - oder: Alternativen zur Schule, Stuttgart und München 1971

Heydorn, H.J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes, Frankfurt 1972

Heydorn, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt 197o

Hobbes, Thomas: Leviathan, or the Matter, Form, and Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill; Oxford, James Thornton, 1881

Hofmann, W.: Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht, Berlin (DDR) 1961

Hollstein, Walter: Der Untergrund, Neuwied 197o

Hornstein, Schefold, Schmeiser, Stackebrandt: Lernen im Jugendalter; Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 54, Stuttgart 1975/1

Hornstein, Walter: Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter; in: F. Neidhardt u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften; München 197o

Hurrelmann, Klaus: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der "Leistungsdifferenzierung" im schulischen Selektionsprozeß, Weinheim, Berlin, Basel 1971

Hurrelmann, Klaus: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1975

Huxley, Aldous: Brave New World

Jacob, Philip E.: Changing Values in College, N.Y., Harper and Row 1957

Jensen, Stefan: Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld 197o

Kamlah, Wilhelm, Lorenzen, Paul: Logische Propädeutik, Mannheim 1967

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Insel-Ausgabe Darmstadt 1964, Bd. VI, S. 53-61

Kelber/Schreiber: Wie verhindert man Schulreform? Modellfall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Starnberg 1973

Kellermann, Paul: Kritik einer Soziologie der Ordnung. Organismus und System bei Comte, Spencer und Parsons, Freiburg i. Br. 1967

Kerlinger, F.N.: Foundations of Behavioral Research, London, New York, Sydney, Toronto 1964

Klaus, Georg: Wörterbuch der Kybernetik, Frankfurt 1969

Klaus, Georg: Kybernetik und Gesellschaft, Berlin (DDR) 1964

Kleemann, Susanne: Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA, Studien und Berichte 9B, Institut für Bildungsforschung in der Max= Planck-Gesellschaft, Berlin 1969

Koch, S.: Psychology: A Study of a Science, Bd. 3, New York, Toronto, London 1959

Die Kollegstufe in NRW, H. 17 der Schriftenreihe des Kultusministers von NRW: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW, Ratingen 1972

Koneffke, G.: Schulreform in entfremdeter Welt, in: H.J. Heydorn u.a. Hrsg.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart; Frankfurt/Main, München, Berlin 1968, S. 124-154

Koneffke, G.: Integration und Subversion - Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 54, 11. Jg., Dezember 1969, H 5/6

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971

Kroh, Oswald:Psychologie der Oberstufe, Unveränderter fotomechanischer Nachdruck der 3./4. Auflage Langensalza 1933, Weinheim 1965

Kroh, Oswald: Entwicklungspsychologie des Grundschulalters, Langensalza 1944, 13.-19. Auflage

Kuhn, Helmut: Rebellion gegen die Freiheit; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1968

Kuhn, Helmut: Jugend im Aufbruch. Zur revolutionären Bewegung unserer Zeit; München 197o

Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1967 (Origiginalausgabe: Chicago 1962)

Laing, Philipson, Lee: Interpersonelle Wahrnehmung Frankfurt 1971

Langer, Suzanne K.: Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt 1965

Lessing, Hellmut und Liebel, Manfred: Jugend in der Klassengesellschaft, München 1975/2

Lessing, Hellmut: Jugendsoziologie in der Klassengesellschaft; in: Hellmut Lessing und Manfred Liebel: Jugend in der Klassengesellschaft; München 1975/2

Lorenz, Kuno: Elemente der Sprachkritik, Frankfurt 197o

Lorenz, Lothar: Arbeiterfamilie und Klassenbewußtsein, Giessen 1972

Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt 197o

Lorenzer, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs, Frankfurt 197o

Lorenzer, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse, Frankfurt 1973

Lorenzer, A. in: Dahmer, Horn, Leithäuser, Lorenzer, Sonnemann: Das Elend der Psychoanalyse - Kritik, Beispiel:Kursbuch 29, Athenäum/ Frankfurt 1973

Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie; Theorie Suhrkamp, Frankfurt 1972

Lorenzer, A.: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, mit Beiträgen von Lorenzer, Dahmer, Horn, Brede, Schwanenberg; ed. suhrkamp 454, Frankfurt 1972

Lüdtke, H.: Jugendliche in organisierter Freizeit. Ihr soziales Bezugs- und Motivationsfeld als Variable des inneren Systems von Jugendfreizeithemen, Weinheim, Basel 1972

Mahler, Margret: The Psychoanalytic Study of the Child, VII, 1952

Malinowski, Bronislaw: The Dynamics of Culture Change; hrsg. v. Phyllis M. Kaberry, (8. Auflage), New Haven, London, Yale University Press 1965

Mayntz, Renate: Strukturell-funktionale Theorie, in: Wörterbuch der Soziologie; W. Bernsdorf (Hrsg.), Stuttgart 1969

Mead, G.H.: Mind, Self and Society, Chicago 1967/14 (1934/1), deutsch: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968

Meyer, Hilbert: Einführung in die Curriculum-Methologie, München 1972

Mills, C. Wright: Situated Actions and Vocabulary of Motive;American Sociological Review, Jg. 5, 194o

Mills, C.W.: Kritik der soziologischen Denkweise, Neuwied 1963

Narr, Wolf-Dieter: Theoriebegriffe und System-theorie, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972/3

Negt, Oskar und Kluge, Alexander: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit; Frankfurt 1972

Neidhardt, F. u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München 197o

Noll, A.: Jugend im Konflikt. Analyse und Kritik sozialwissenschaftlicher Aussagen über 13-16-jährige; hrsg. von der Bundesleitung der Katholischen Jungen Gemeinde, Düsseldorf 1971

Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Landesregierung NRW, Düsseldorf 197o

Rolf Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1969

Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft, Berlin 197o

Orban, Peter: Sozialisation, Frankfurt 1973

Orville Brim Jr., George: Socialization after Childhood, in: G.O. Brim and Wheeler (Hrsg.): Socialization after Childhood, N.Y., Wiley 1966

Orwell, George: 1984, deutsch: Zürich 195o

Parsons, T.: Alter und Geschlecht in der Sozialstruktur der Vereinigten Staaten; in: ders.: Soziologische Theorie, Neuwied und Berlin 1964

Parsons, T.: Das Problem des Strukturwandels, in: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels, Köln und Berlin 1971

Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften, München 1972

Parsons, T.: The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers; Glencoe I11. 1937, 3. Auflage 1964

Parsons, T.: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft; in: L. v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln und Berlin 1968/5

Parsons, T. and Shils E.A.: Toward a General Theory of Action; Cambridge, Harvard University Press, 1951

Parsons, T.: An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action, in: S. Koch (Hrsg.): Psychology: A Study of a Science, Bd. 3, New York, Toronto, London 1959

Parsons, T. in Zusammensarbeit mit Robert F. Bales, James Olds, Morris Zelditch und Philip E. Slater: Family, Socialization and Interaction Process; Glencoe I11, The Free Press, 1955

Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung: Freuds Beitrag zur Integration von Psychologie und Soziologie; in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit; Frankfurt 1968 (Glencoe Ill. 1964)

Parsons, T.: Soziologische Theorie, Neuwied und Berlin 1964

Parsons, T.: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur; in: ders.: Soziologische Theorie, Neuwied und Berlin 1964

Parsons, T.: Das Inzesttabu in seiner Beziehung zur Sozialstruktur und zur Sozialisierung des Kindes; in: ders.: Soziologische Theorie, Neuwied und Berlin 1964

Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft; in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt 1968, S. 161 - 193

Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt 1968

Parsons, T.: Soziale Klassen und Klassenkampf im Lichte der neueren soziologischen Theorie, in: ders.: Soziologische Theorie; Neuwied und Berlin 1964

Parsons, T.: The Social System, Glencoe Ill., 1961

Pausch, Rolf: Diskotheken. Kommunikationsstrukturen als Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse; in: Alberts, Balzer, Heister, Warneken, u.a.: Segmente der Unterhaltungsindustrie, Frankfurt 1974, S. 177-214

Pawlowski, Klaus: Politische Sozialisation und Rhetorik, in: Dyck, Joachim (Hrsg.): Rhetorik in der Schule, Kronberg 1974

Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969

Piaget, J.: Gesammelte Werke, Studienausgabe, Stuttgart 1975

Pressel, A.: Sozialisation. In: J. Beck (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft, München 197o

Quasthoff, Uta: Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps, Frankfurt 1973

Reichwein, Roland: Sozialisation und Individuation in der Theorie von T. Parsons; in: "Soziale Welt", Jg. 7o/71, Heft 2, S. 161 ff.

Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München und Basel 1961/9

Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967

Roeder, Peter-Martin:Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg; in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim 1972/2

Rohde, Helmut: Bildungspolitik als Zukunftssicherung, in: Frankfurter Hefte, Zeitschrift für Kultur und Politik; 31. Jg., H. 4, April 1976

Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972

Rolff, Frommberger, Spies (Hrsg.): Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe, Braunschweig 1972

Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1968

Rüschemeyer, Dietrich: Einleitung zu: T. Parsons: Soziologische Theorie, Neuwied und Berlin 1964

Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt/M. 1969

Schoeck, Helmut: Soziologie, München 1952

Schreiner, Günter: Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt (FAT) 1973

Schwanenberg, Enno: Soziales Handeln - Die Theorie und ihr Problem, Bern, Stuttgart, Wien 197o

Schwanenberg, Enno: Psychoanalyse versus Sozioanalyse oder: Die Aggression als kritisches Problem im Vergleich von Freud und Parsons; in: Lorenzer, Dahmer, Horn, Brede, Schwanenberg: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, Frankfurt 1971

Sêve, Lucien: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt 1972

Slater, Philip E.: Mikrokosmos: Eine Studie über Gruppendynamik, Frankfurt 197o

Sozialisation und kompensatorische Erziehung; Ergebnisse eines Seminars, Hamburg 1971

Spitz, Renê: Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1974/4

Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925

Strauss, Anselm: Spiegel und Masken; die Suche nach Identität, Frankfurt/M. 1968

Stryker, Sheldon in: Christensen Hrsg., Handbook of Marriage and the Family, Chicago 1964

Stryker, Sheldon: Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, Eine Darstellung und einige Vorschläge für die vergleichende Familienforschung; in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 14, Opladen 197o

Tenbruck, F.H.: Moderne Jugend als soziale Gruppe; in: L.v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln und Berlin 1968/5

Tenbruck, F.H.: Moderne Jugend; in: Horst W. Opaschowski (Hrsg.): Jugendliche Gegenwartsprobleme; Bad Heilbrunn 1971, S. 39-46

Tietze, Wolfgang: Chancengleichheit bei Schulbeginn. Eine empirische Untersuchung über vorzeitig eingeschule Kinder, Düsseldorf 1973

Tjaden, K.H.: Soziale Systeme, Neuwied und Berlin 1971

Tjaden, K.H.: Soziales System und sozialer Wandel, Stuttgart 1972/2

Ulich, Dieter: Zur Logik der Sozialisationsforschung, Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 2o, 1974, H. 3

Vernon, M.D.: Wahrnehmung und Erfahrung, London 197o, deutsch: Köln 1974

Watzlawick, P.: Pragmatics of Human Communication, New York 1967

Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973

Whorf, Benjamin Lee: Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg 1963

Wittgenstein, Ludwig: Schriften I, Tractatus logico-philosphicus, Frankfurt 1963

Wrong, Dennis H.: The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology; in: American Sociological Review, April 1961

Wulff, E.: Psychoanalyse als Herrschaftswissenschaft? in: Kursbuch 29, Berlin 1972

Wygotski, Benjamin: Denken und Sprechen,
Berlin 1964

Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels,
Köln und Berlin 1971

Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg. (1970), Heft 2:
Begabung und Lernen

Hasko Schneider
Dürerstraße 4
44oo M ü n s t e r

L e b e n s l a u f

Geboren wurde ich am 12. Mai 1942 in Berlin=Lichterfelde als zweites von vier Kindern des Dr. Peter Schneider und seiner Ehefrau Hanna, geborene Blömer. Ostern 1948 wurde ich in Oldenburg eingeschult; ab Ostern 1952 besuchte ich zunächst das Gymnasium Paulinum in Münster, später am selben Ort das Städtische Ratsgymnasium, an dem ich am 23. Februar 1961 die Reifeprüfung ablegte.

Vom Sommersemester 1961 bis zum Wintersemester 1963/64 schloß sich ein Studium an der damaligen Pädagogischen Hochschule Münster I an, das ich mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen am 14. März 1964 beendete. In der Zeit vom Sommersemester 1961 bis zum Wintersemester 1962/63 war ich zum Parallel-Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität als ordentlicher Studierender eingeschrieben.

Mit dem 15. April 1964 trat ich in den Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalens als Volksschullehrer ein. Ich unterrichtete zunächst bis zum 15.o4.1965 in Kirchhellen, anschließend vom 16.o4.1965 bis zum 2o.o7.1968 an der Dreifaltigkeitsschule in Münster und vom o1.o8.1968 bis zum 3o.o7.197o an der dortigen Hauptschule Kinderhaus.

Die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen legte ich am 12. Dezember 1967 ab, die Ernennung zum Beamten auf Lebenszeit erfolgte am 12. Februar 1968.

In der Zeit vom Sommersemester 1968 bis zum Sommersemester 1974 studierte ich wieder als ordentlicher Studierender in den Fächern Pädagogik, Philosophie und Publizistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität mit dem Ziel der Promotion.

Am o1.o8.197o wurde ich bis zum 31.o7.1973 als Förderassistent an die Abteilung Münster der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe abgeordnet.

Seit dem o1.o8.1973 übernahm ich die hauptamtliche Tätigkeit eines pädagogischen Mitarbeiters an der Unterrichtsmitschauanlage der Abteilung Münster. Seit dem o1.o8.1974 bin ich dort im Angestelltenverhältnis tätig.

Münster, den 15. Februar 1977